

UNIVERSITÉ D'ORAN 2 MOHAMED BEN AHMED
FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES
DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE

**EXPÉRIENCE UNIVERSITAIRE
ET PARCOURS SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS :
ANALYSE SOCIO-PÉDAGOGIQUE**

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en sociologie

Présentée par :
KHEMLICHE Mohammed

Devant le jury

MOULAY HADJ Mourad	Professeur	Université Mohamed Ben Ahmed -Oran 2	Président
HAMA CHERIF Ali	Professeur	Université Aboubakr Belkaid- Tlemcen	Rapporteur
DAOUDI Noredine	Professeur	Université Mohamed Ben Ahmed- Oran 2	Examineur
SEDDIKI Abdennour	Professeur	Université Djillai Liabes- SBA	Examineur
SOUIAH Mahdi	MCA	Université Mohamed Ben Ahmed Oran 2	Examineur
BENMAGHNIA Kada	MCA	Université Mustapha Stambouli Mascra	Examineur

Année 2021-2022

REMERCIEMENTS

Au moment d'achever cette recherche je souhaite exprimer toute ma gratitude aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à l'élaboration de cette thèse et à l'aboutissement de ce travail.

Mes premiers remerciements vont au Professeur Hamza Cherif Ali qui a bien voulu diriger cette recherche. Je le remercie pour l'intérêt qu'il a porté à ce travail ainsi que pour sa disponibilité, ses relectures attentives et recommandations avisées.

Je tiens également à exprimer ma gratitude aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail. Pour moi, c'est tout un honneur.

Sans oublier mes collègues, de l'université Mustapha Stambouli de Mascara pour leurs soutien et encouragements ainsi que la touche qu'ils ont apportés à ce travail :

Du département de sociologie : Dr. Ferfar Djamel, Dr. Benmagnia Kada, Dr. Boualague Kamel et enfin Mr Benatia "Amine" et Mr Sadek Benabdellah Mahfoud. Sans oublier Mr Larbaoui Omar et Mr Barkat Amar.

Sans oublier de remercier mes amis et collègues du département de psychologie : Dr Belhadj Abdelkader, Dr Bellal Rime et le Dr. Bougriris Farid.

Je n'oublie pas ici de remercier ma famille pour son soutien et pour avoir supporté mes humeurs et absences et les désagréments que leur à causé la réalisation de cette thèse auraient causés

Merci à tous

DEDICACES

A la mémoire de mon père

A ma mère

A ma femme Nawel

A mes enfants

Walid, Kawthar, Hadhil

et Fifi Zoulikha

RESUME

L'objectif de ce travail est d'examiner la sphère pédagogique des étudiants universitaires avec toutes ces interrelations. Il se trouve que les pratiques pédagogiques doivent se comprendre au niveau individuel mais aussi au niveau sociétal. Nous cherchons donc à savoir comment l'étudiant réagit aux contraintes du travail scolaire en mobilisant non seulement ses capacités intellectuelles et cognitives mais aussi une mobilisation « du social » ou plutôt du « sociologique » qui commande l'exécution de telle ou telle action pédagogique. Quatre dimensions sociologiques sont mises en exergue : l'âge, le sexe, la CSP et le niveau d'instruction des parents. Il semblerait qu'à travers ces dimensions on comprendra mieux les différences de pratiques pédagogique les plus diverses.

Pour ce faire, une démarche sociologique, mobilisant des cadres théoriques appartenant à la sociologie de l'éducation, à la sociologie de l'action de Weber et en fin à l'individualisme méthodologique chez Boudon.

La présente étude s'appuie sur des données statistiques (celles de l'ONS ou celles issues l'enquête de terrain. Des analyses descriptives trouvent tous leurs intérêts dans ce travail.

Mot clés : la socio-pédagogie ; l'étudiant ; l'apprentissage ; l'adéquation formation-emploi ; motivations ; échec ; abandon.

تهدف هذه الأطروحة إلى دراسة المجال البيداغوجي للطالب الجامعي و ما يتعلق بالعناصر المتداخلة لهذا المجال. بحيث يجب أن تفهم الممارسات البيداغوجية لدى الطالب ليس فقط على المستوى الفردي و إنما على المستوى المجتمعي. لدى أردنا البحث في كيفية استجابة الطالب للعمل البيداغوجي بالقيام بتعبئة قدراته الفكرية و المعرفية و إنما بتعبئة القدرات المجتمعية أو بالأحرى السوسسيولوجية التي يمكنها التحكم في العمل البيداغوجي. و على هذا اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من الأبعاد السوسسيولوجية التي نذكر منها السن، الجنس، مهنة الوالدين و مستواهما التعليمي. قد تمكننا هذه الأبعاد في فهم أفضل لدورها في إظهار الفروق بين الطلاب فيما يخص الممارسة البيداغوجية المختلفة و المتعددة. تعتمد إذن هذه الدراسة على مجموعة من النظريات تنطوي جلها في حقل علم ادتماع المدرسي أو التربوي. كما أنها تركز من جهة على نظرية الفعل الاجتماعي لماكس فيبير و من جهة أخرى على المنهجية الفردانية لريمون بودون.

و في الأخير تم الاستناد على معطيات إحصائية خاصة معطيات الديوان الوطني للإحصاء و كذلك معطيات وزارة التعليم العالي و البحث العلمي إلى جانب معطيات البحث الميداني. كما ركزت هذه الأطروحة على التحليل الوصفي للمعطيات الإحصائية في دراسة الظاهرة موضوع الرسالة.

الكلمات المفتاحية: السوسيوبيداغوجيا، الطالب الجامعي، التعلم، المواثمة بين

التكوين و الشغل، الشغل، الحوافز، التسرب، التخلي عن الدراسة.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	I
DEDICACES	II
RESUME.....	III
SOMMAIRE	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
LISTE DES FIGURES.....	VIII

INTRODUCTION GENERALE.....	11
----------------------------	----

CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

1. CADRE THÉORIQUE	19
2. CADRE METHODOLOGIQUE.....	21
3. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	32

CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ALGERIE

1. ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ALGERIE.....	39
--	----

CHAPITRE III : L'ÉTUDIANT

1. L'ÉTUDIANT	67
2. SITUATION DANS LE SECONDAIRE	77
3. SITUATION UNIVERSITAIRE	83
4. ACTIONS PEDAGOGIQUES : ANALYSE GENERALE.....	93
5. L'ACTION PEDAGOGIQUE : LA BIBLIOTHEQUE.....	103

CHAPITRE IV : LES DEUX COMPOSANTES DE L'ACTION PÉDAGOGIQUES

1. THÉORIES SUR LA MOTIVATION, LA PERSÉVÉRANCES, L'ECHEC ET L'ABANDON DES ÉTUDES	111
2. LA RELATION FORMATION EMPLOI.....	127

CHAPITRE V : DIMENSIONS SOCIOLOGIQUES DE L'ACTION PEDAGOGIQUE

1. ASSIDUITE AUX COURS ET AUX TD/TP.....	142
2. SUIVI DES COURS	145

CHAPITRE VI : ENVIRONNEMENT UNIVERSITAIRE

1.	L'ENVIRONNEMENT UNIVERSITAIRE	155
2.	PROBLEMES PEDAGOGIQUES FAMILIAUX ET DE SANTE.....	156
3.	PROJETS FUTURES.....	159
4.	REPRESENTATION SOCIALE	168
	CONCLUSION GENERALE	183
	BIBLIOGRAPHIE	186
	ANNEXES	200

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon	24
Tableau 2 : Effectif des étudiants selon le groupe d'âge.....	27
Tableau 3 : Effectif des étudiants selon le groupe d'âge et le sexe	28
Tableau 4 : Effectif des étudiants selon le niveau.....	29
Tableau 5 : Effectif des étudiants selon la CSP des parents	31
Tableau 6 : Taux de scolarisation par sexe (RGPH)	51
Tableau 7: Part des filles dans l'enseignement supérieur (en %)2004/05-2012/13	53
Tableau 8: Effectif des filles du secondaire	53
Tableau 9 : Nombre de déperditions universitaires.....	55
Tableau 10: Évolution des effectifs des étudiants par filières).....	56
Tableau 11: taux de variation par discipline (1996-2012).....	59
Tableau 12: TCAM (en %) des inscrits en graduation entre 1996-97 et 2012-13.....	59
Tableau 13: Effectif des étudiants selon la série du baccalauréat.....	78
Tableau 14: Effectif des étudiants selon la moyenne obtenue au baccalauréat	80
Tableau 15: les moyennes du baccalauréat selon le sexe	82
Tableau 16: Distribution des étudiants selon la spécialité en licence	84
Tableau 17: Les spécialités en licence	85
Tableau 18: effectif des étudiants selon le niveau universitaire	86
Tableau 19: effectif des étudiants selon la spécialité.....	86
Tableau 20: Distribution (en %) des étudiants selon la spécialité étudiée et la spécialité souhaitée (en licence).....	87
Tableau 21: Raisons du choix des spécialités.....	89
Tableau 22: distribution des étudiants selon développement intellectuel.....	91
Tableau 23: Degré de satisfaction du choix de spécialité	92
Tableau 24: Participation aux cours et aux TD/TP	96
Tableau 25: manières de suivre les cours et les TD/TP.....	98
Tableau 26: Prise de notes aux cours et aux TD/TP.....	99
Tableau 27: mode de révision des cours.....	102
Tableau 28: Types de documentations.....	105
Tableau 29: temps passé à la bibliothèque (en %)	106
Tableau 30: temps passé à la bibliothèque selon le sexe	106
Tableau 31: Qualité de service de la bibliothèque.....	107
Tableau 32: Type de bibliothèque fréquentée	108
Tableau 33: Les raisons pour lesquelles on fréquente la bibliothèque.....	109
Tableau 34: Types de perspectives.....	114
Tableau 35: Importance accordée aux débouchés professionnels selon le niveau d'étude...	136
Tableau 38: Chercher un emploi durant les études	138
Tableau 39: Domaine de travail	140
Tableau 40: L'assiduité au cours et aux TD/TP selon	143
Tableau 41: L'assiduité selon le sexe des étudiants	144
Tableau 42: L'assiduité selon la CSP des parents.....	144
Tableau 43: Suivi des cours selon le groupe d'âge (en %)	146
Tableau 44: Suivi des cours selon le groupe le sexe (en %).....	146
Tableau 45: Les manières de suivre les cours selon la CSP des parents	147
Tableau 46: L'environnement universitaire.....	155
Tableau 47: Type de projet selon la spécialité étudiée	168
Tableau 48: Analyse catégorielle des représentations sociales.....	178

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1 : effectif des inscrit en graduation entre 1997-2012</i>	49
<i>Figure 2: Effectif des étudiants inscrits en graduation entre 1996/97 et 2012/13</i>	51
<i>Figure 3 : taux de scolarisation selon le sexe (Algérie).....</i>	52
<i>Figure 4 : nombre de diplômés entre 2003-2011.....</i>	54
<i>Figure 5 : Evolution des inscrits par spécialité d'étude.....</i>	55
<i>Figure 6: Évolution des inscrits en Sciences (1997-2012).....</i>	60
<i>Figure 7: Évolution des inscrits en Sciences Médicales et Vétérinaires (1997-2012)</i>	61
<i>Figure 8 : Évolution des inscrits en SÉCG (1997-2012)</i>	61
<i>Figure 9: Évolution des inscrits en Sciences Juridiques (1997-2012).....</i>	62
<i>Figure 10 : Évolution des inscrits en SPo et SIC (1996-2012).....</i>	63
<i>Figure 11: Évolution des inscrits en SHS (1997-2012)</i>	64
<i>Figure 12: Évolution des inscrits en LLE (1997-2012)</i>	65
<i>Figure 13: moyennes obtenues au baccalauréat.....</i>	81
<i>Figure 14: nombre de fois d'obtention du baccalauréat.....</i>	83
<i>Figure 15: niveau scolaire</i>	92
<i>Figure 16: Attractivité ou répulsion des cours et des TD/TP</i>	95
<i>Figure 17: assiduité aux cours et aux TD/TP</i>	96
<i>Figure 18: moments de révision des cours.....</i>	100
<i>Figure 19: Processus d'abandon des études</i>	123
<i>Figure 20 la recherche d'un emploi selon le niveau d'instruction du père</i>	138
<i>Figure 21 la recherche d'un emploi selon la CSP du père</i>	139
<i>Figure 22: support sur lequel sont prises les notes de cours selon le groupe d'âge.....</i>	149
<i>Figure 23: support sur lequel sont prises les notes de cours selon le sexe.....</i>	150
<i>Figure 24: Participation aux cours et aux TD/TP selon le niveau d'instruction des parents</i>	151
<i>Figure 25: Participation aux cours et aux TD/TP selon la spécialité étudiée.....</i>	152
<i>Figure 26: États du moral des étudiants.....</i>	158
<i>Figure 27: Distribution des étudiants selon leur optimisme ou leur pessimisme</i>	159
<i>Figure 28: Type de projets après la fin des études (en %).....</i>	162
<i>Figure 29: Type de projet selon le sexe des étudiants (en %).....</i>	163
<i>Figure 30: Types de projets selon la CSP des parents</i>	165
<i>Figure 31: Type de projets d'avenir selon le niveau d'instruction des parents</i>	167
<i>Figure 32: Noyau central et système périphérique de la</i>	180

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

Partout dans le monde L'université constitue une structure de formation de haut niveau et une structure de recherches et d'études scientifiques. Depuis sa création, l'enseignement supérieur en Algérie ne cessait d'attirer du monde. En Algérie l'université à connu un élan très important En effet, les structures universitaires (tout types confondus) accueillent chaque année une masse importante d'étudiant jusqu'à atteindre actuellement 1.5 million d'étudiant. L'université algérienne, non élitiste, démocratique est considérée comme une université de masse par excellence.

L'enseignement supérieur, dans le monde, jouit d'une importance capitale ; il est au cœur du développement à travers, d'une part la production scientifique, issues des travaux de recherches d'universitaires et d'autres parts l'enseignement supérieur reste le garant du renouvellement des ressources humaines au service des différents secteurs de l'économie et de la société entière. A l'ère des sociétés de la connaissance et de l'économie du savoir, les universités ont plus que jamais la responsabilité de parvenir à en créés ses types de sociétés. Se sont les sociétés du troisième millénaire.

A l'instar des pays du monde, l'Algérie a développé, depuis l'indépendance, un système éducatif bien élaboré couvrant un éventail de cycle allant du cycle primaire jusqu'au cycle universitaire. Ce dernier a connu, dans ses différentes phases de son évolution, à travers le temps, une panoplie de mesures visant à son amélioration.

Dans un souci de démocratisation de l'éducation et dans une problématique de lutte contre les inégalités sociales dans l'éducation, des efforts consentis par l'État témoignent des préoccupations de celle-ci à vouloir, sans cesse, faire progresser le secteur de la formation en générale et de l'éducation et de l'enseignement supérieur en particulier ; les indices et les

statistiques témoignent de cet effort colossal puisque l'Algérie possède en tout 106 établissements supérieurs¹.

On ne peut mettre en lumière les infrastructures de l'enseignement supérieur sans évoquer l'une des composantes humaines de ce secteur à savoir les étudiants dont le nombre ne cesse d'augmenter d'année en année (plus de 1.400.000 en 2016/2017 (ONS, 2017)². Les effets de la démocratisation pèsent lourdement sur le système universitaire et jettent tout leurs poids (démographique surtout) sur les structures de l'enseignement supérieur. C'est pour surmonter les problèmes engendrés par la croissance rapide des effectifs étudiants que des mesures et des réformes de l'enseignement supérieur sont, depuis l'indépendance, engagées par le gouvernement algérien.

L'enseignement supérieur en Algérie a fait l'objet de recherches scientifiques dans différents domaines à savoir sociologiques, économiques, démographiques et managériales. Ces recherches ont, d'un côté, contribuées à faire la lumière sur l'interrelation entre l'université et la société et d'un autre côté, ces recherches tentent de poser des problématiques sur les différents acteurs universitaires à savoir les enseignants et les étudiants). Par ailleurs, des sujets attachés à la pédagogie et aux méthodes d'enseignement sont aussi traités par différents chercheurs.

La contribution des sociologues de l'éducation est justement très fructueuse depuis que cette dernière s'est historiquement enracinée et s'est développée comme un champ particulier de la sociologie. Comme discipline, elle a su édifier des théories et a pu mettre en place ses propres outils et méthodes d'analyse. L'école, l'égalité des chances, l'inégalité devant l'école, la démocratisation de l'enseignement, socialisation etc. sont autant de sujets

¹ Réparti en 50 Universités, 13 Centres universitaires, 20 Écoles Nationales Supérieures, 10 Écoles Supérieures, 11 Écoles Normales Supérieures et 02 Annexes. (Sources site officiel du MESRS)

² Ils étaient 708.44, en 2000/2001 et 1.124.435 en 2012/2013). Pour plus de détails Cf. Chapitre II

que la sociologie de l'éducation a eu à débattre. L'école, phénomène social des sociétés modernes a eu toute l'intention et l'intérêt des sociologues.

Par contre, les tentatives d'aborder l'enseignement supérieur ne constituent qu'un fragment des études sociologiques sur l'éducation. La littérature sociologique abonde lorsqu'il s'agit de l'école mais reste plus en moins pauvre en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Le même constat est palpable quand il s'agit d'aborder l'élève (au sens d'écolier) que l'étudiant (au sens universitaire). Ce même constat est beaucoup plus valable en Algérie qu'ailleurs.

L'école ou plus généralement l'éducation a longtemps intéressée hommes politiques, économistes, psychologues et sociologues. Le champ de la sociologie de l'éducation reste un champ de recherche très vaste et aux frontières indéterminables. Les thèmes abordés par les sociologues de l'éducation (la sociologie française en particulier) s'inscrivent pour la plus part dans des registres de l'égalité/inégalité des chances devant l'école, la démocratisation de l'éducation, école et genre, école et société ...etc.

Tout d'abord une définition de terme éducation s'impose. Le mot éduquer qui en latin exprime le fait de conduire un être non social à devenir social (Cherkaoui M, 2005, p3).

Selon certain auteurs, la sociologie de l'éducation couvre un champ beaucoup plus vaste que la sociologie de l'école puisque *«les mécanismes par lesquels une société transmet à ses membres les savoirs, savoir-faire et savoir être qu'elle estime nécessaires à sa reproduction sont d'une infinie variation »* (Durut-Bellat M. et Van Zanten A, 2012. p5).

D'une manière plus générale, sont traité des thèmes aussi disparates que variés tant que l'éducation n'est pas uniquement un fait d'école mais un fait de société. La sociologie de l'éducation reste forcément une sociologie du sociale. Cherkaoui disait que *'si la sociologie de l'éducation est centrée sur les phénomènes scolaires, elle n'exclut pas pour autant de son*

champ d'intérêt l'étude des relations entre l'école et les autres institutions, notamment la famille, la politique, l'économie'' (Cherkaoui Mohamed, 2005, p3 et 4)

La sociologie de l'éducation trouve ses lettres de noblesse à partir des travaux de Durkheim (1858-1917) aux débuts du XIXème siècle. En témoigne ses ouvrages³ : *éducation et sociologie* (1922), *l'éducation morale* (1925), et *l'évolution de la pédagogie en France* (1938). Durkheim a ainsi marqué une nouvelle ère des études sociologiques sur l'éducation en lui appliquant le principe fondateur qu'il avait formulé dans *Les Règles de la méthode sociologique* (1895) : « *Les faits sociaux doivent être considérés comme des choses.* » dépassant ainsi la portée pédagogique et éthique. Il est à noter ici la séparation entre l'éducation en tant que phénomène sociétal et l'éducation en tant qu'objet purement pédagogique « *en fait, la sociologie analyse l'école comme institution, c'est-à-dire comme un réseaux de positions, qui préexistent aux acteurs, organisées de telle sorte que s'y accomplissent des fonctions sociales plus vastes, notamment de socialisation, de préparation au travail et d'intégration sociale* » (Durut-Bellat Marie et Van Zanten Agnes, 2012. p5).

Qu'en est-il de l'enseignement supérieur et quelle est la contribution des sociologues dans ce champ un peu plus particulier ? Existe-il une sociologie propre à l'enseignement supérieur ? Si une telle sociologie existe, quelles seront les problématiques qui devraient soulever par ce champ scientifique des sciences sociales ?

Certains thèmes de recherches sur l'enseignement supérieur sont des thèmes qui touchent aussi l'école : la déperdition des effectifs et l'inégalité des chances sont des exemples parmi tant d'autres. Par contre d'autres problématiques sont spécifiques à l'enseignement supérieur et à la formation professionnelle : la relation-formation-emploi en un est un parfait exemple.

³ Publiés posthume.

Certain ouvrages⁴ ont contribué à éclairer certains points de l'enseignement supérieur à l'instar de Mathias Millet (2003) « *les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, George Felouzis, «*La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université* (2001). En Algérie nous citons le travail collectif sous la direction de Mohamed Ghalamallah (2006) « *étude sur l'université algérienne* ».

Au vu de ce qui précède, la recherche sur l'université est disparate et ne peut constituer un champ théorique à part entière. Comme le souligne Georges Felouzis l'enseignement supérieur est «*un objet paradoxal des sciences sociales. A la fois objet classique de la sociologie (Durkheim), il est en même temps assez peu étudié, ou de manière trop éparse pour constituer un domaine à part entière de la recherche et de l'enseignement* » (Felouzis, 2003, p9)

Le noyau dur de ce présent travail concerne l'aspect multidimensionnel de l'étudiant dans le contexte universitaire et une contribution, quoique modeste, à décoder l'environnement dans lequel l'étudiant évolue. Il est important d'aller chercher les diverses aspects de la pratique pédagogique de l'étudiant, sa manière avec laquelle il répond aux stimuli venant de l'environnement universitaire. Sachant bien que la population estudiantine est hétérogène d'un point de vue social (ou plutôt sociologique) tel que le milieu social, le genre), d'un point de vue académiques (types de baccalauréat, types de filières ou de spécialités ...etc.). Cette hétérogénéité ne pourrait qu'engendrer des actions pédagogiques différentes chez les étudiants concernés par le présent travail.

Le travail consiste dans la présente thèse à vouloir présenter l'un des éléments de l'enseignement supérieur : l'étudiant. Le choix de la problématique abordée cherche à combler, dans le contexte algérien, un terrain presque vierge. Les recherches abordant l'étudiant en tant que tel semble être numériquement négligeables.

⁴ Pour ne citer que ceux-là et à titre exclusive tant que la liste des sujets abordés est longue (Cf à la bibliographie en fin de la présente thèse

Il est aussi important de savoir comment les étudiants de l'enseignement supérieur évoluent-t-ils dans l'environnement physique matérialisé par l'architecture du site universitaire, par l'environnement psychologique et sociale générés à l'intérieur de l'université.

Pour ce faire, se sont les étudiants de l'université d'Oran qui ont été choisis comme échantillon pour la présente étude. Des raisons de commodité ont conduits ce choix.

Ce sujet va faire l'objet d'une analyse à la fois quantitative et qualitative. Les données, issus de l'enquête du terrain sont traitées par le logiciel SPSS qui a permis de réaliser des tableaux à une seule entrée, c'est-à-dire un tri à plat et lorsque le cheminement de l'analyse est nécessaire pour développer, confirmer ou infirmer une idée, des tableaux à double entrées (tableaux croisés dynamique) sont réalisés.

Pour réaliser les objectifs de la présente thèse le plan de travail se décompose en six chapitres.

Le premier chapitre concerne le cadre méthodologique et théorique. Il comporte aussi la problématique et les hypothèses y afférentes. La définition des concepts trouve aussi sa place dans ce chapitre.

Le deuxième chapitre s'intéresse à l'enseignement supérieur en Algérie depuis l'indépendance jusqu'à la mise en œuvre du nouveau système de formation et d'enseignement, le LMD. Une présentation technique y est ajoutée. Il sera question dans ce même chapitre l'évolution des effectifs des étudiants et la structure des disciplines de formation.

Quant au troisième chapitre, nous l'avons réservé aux différentes situations pédagogiques. Il sera question de l'identité étudiante, du travail pédagogique et une présentation des situations au secondaire et postsecondaire.

Le quatrième chapitre abordera deux principaux axes ayant une relation avec le comportement scolaire de l'étudiant. Le premier axe relate des théories ayant trait à l'échec et l'abandon des études à l'université et à la motivation et la persévérance de l'étudiant. Le second axe relate la théorie de l'adéquation formation-emploi.

Le cinquième chapitre est au fond de la problématique. Il examinera les dimensions sociologiques de certaines actions pédagogiques de l'étudiant (l'âge, le sexe, la CSP et le niveau d'instruction des parents).

Enfin le sixième et dernier chapitre comporte plusieurs axes. Le premier axe concerne l'environnement universitaire (environnement humains et matériel). Le deuxième axe traite des problèmes familiaux, pédagogiques et de santé que l'étudiant pourrait rencontrer le long de son cursus universitaire. En revanche le troisième axe met la lumière sur les projets de l'étudiant après la fin des études et l'obtention du diplôme universitaire. Enfin, le dernier axe de ce chapitre est réservé à l'analyse des représentations sociales sur l'université ; l'interprétation de ces représentations permet de déterminer le rapport de l'étudiants à l'institution universitaire.

CHAPITRE I :
CADRE THÉORIQUE ET
MÉTHODOLOGIQUE

1. CADRE THÉORIQUE

1.1 LA THEORIE DE L'ACTION CHEZ MAX WEBER

La plus part des auteurs en sociologie s'accorde sur le fait que la notion de l'individualisme méthodologique prend ses racines dans la théorie de l'action de Max Weber. Deux auteurs, Schumpeter et Ludwig Von Mises ont tous deux utilisés se termes en se référant à Weber en tant que théoricien de l'individualisme méthodologique. Pour Weber, La méthode individualiste « *suppose non seulement d'expliquer les phénomènes sociaux en termes d'actions individuelles, mais aussi de rendre compréhensible le sens subjectif de ces actions...* » (N. Bulle, 2020 :100). C'est pourquoi, une telle démarche est largement associée à la sociologie compréhensive de Weber. Par ailleurs, la doctrine individualiste méthodologique est au cœur de la sociologie de l'action ce « *courant sociologique qui place les acteurs au centre de l'analyse des phénomènes sociaux* » (Ferréol, 1995 :5). Chez weber il peut y avoir sens à l'action ou l'activité « *que lorsque l'individu attache un sens subjectif à son comportement* » (N.Bulle, 2020 :100). Weber entend par activité «*... un comportement humain (peu importe qu'il s'agisse d'un acte extérieur ou intime, d'une omission ou d'une tolérance), quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif et par activité « sociale», l'activité qui, d'après son sens visé par l'agent ou les agents, se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente son déroulement* » (Van Meter.K.M, 1992 :336)

Ce qui fait dire à Weber que « *l'analyse sociologique, et en général des autres sciences qui s'occupent de l'activité humaine, est la compréhension « par interprétation » des « actions orientées significativement », ou encore, selon le sens visé subjectivement (sachant que l'action est sociale dans la mesure ou son sens subjectif tient compte de l'action des autres). L'explication sociologique consiste des lors a appréhender «l'ensemble significatif* »

de l'activité, au regard du sens visé : Pour une science qui s'occupe du sens de l'activité, «expliquer» signifie par conséquent la même chose qu'appréhender l'ensemble significatif auquel appartient, selon son sens visé subjectivement, une activité actuellement compréhensible (Weber, 1971 [1922] : 8). (Bulle,2020 : 100-101).

1.2 L'INDIVIDUALISME METHODOLOGIQUE CHEZ RAYMOND BOUDON

1.2.1 Définition

L'approche de l'individualisme méthodologique développée par des auteurs comme Hayek, Popper ou Piaget), considère que « *tout fait social n'est que la résultante de l'interaction d'un ensemble de comportements individuels* », même si ces comportements sont soumis aux normes collectives. En plus, les rapports humains est le résultat des « *affrontements entre rationalités divergentes. Prise en compte de la dimension intentionnelle et stratégique des acteurs* » (Ferréol, 1995 :119).

1.2.2 Raymond Boudon et l'individualisme méthodologique

Pour Boudon, l'individualisme méthodologique n'a rien avoir avec l'individualisme. Il en précise que « *le principe de l'individualisme méthodologique énonce que pour expliquer un phénomène quelconque ...il est indispensable de reconstruire les motivations des individus concernés par le phénomène en question et d'appréhender ce phénomène comme le résultat de l'agrégation de comportements individuels dictés par ces motivations* » (Grawitz, M. 2001 :152)

L'individualisme méthodologique chez Boudon repose sur trois postulats : le premier, (P1 postulat de l'individualisme) repose sur le fait que les phénomènes sociaux ne sont que la résultante d'une « *combinaison d'actions, de croyances ou d'attitudes individuelles* ». Le deuxième (P2 : la compréhension) c'est le fait de vouloir comprendre le pourquoi des actions humaines. Autrement-dit, comprendre c'est en reconstruire le sens que les actions, les croyances et les attitudes ont pour l'individu. Quant au troisième postulat (P3 : postulat de la

rationalité) », « *l'acteur adhère à une croyance, ou entreprend une action parce qu'elle a du sens pour lui, en d'autres termes que la cause principale des actions, croyances, etc. du sujet réside dans le sens qu'il leur donne, plus précisément dans les raisons qu'il a de les adopter* » (Boudon, 2002 :9-11). En plus des trois postulats existants, d'autres auteurs en sciences sociales, partant de l'idée que les actions s'exécutent selon les circonstances dans lesquelles elles se produisent ajoutent d'autres postulats : postulat conséquentialiste ou utilitariste⁵ (P4) postulat. Autrement-dit, l'action est soumise à un principe économique celui du «calculer coût-bénéfice » ou «calculer coût-avantage » (Boudon, 2002 : 10).

De la même manière Naishtat définit l'individualisme méthodologique comme « *la norme exigeant que les explications des phénomènes sociaux soient posées en termes d'agents humains individuels, de leurs actions et interactions, comprenant les croyances, les valeurs et les fin individuelles* ». (F.Naishtat, 1995 : 99)

2. CADRE METHODOLOGIQUE

2.1 INTERET DU THEME

La présente thèse propose d'examiner certaines actions pédagogiques des étudiants universitaires par une approche sociologique et en particulier la sociologie de l'éducation. Le manque constaté, en Algérie, des études ayant pour objet l'étudiant universitaire donne toute son importance à ce travail surtout si en sait que l'étudiant est un acteur important dans la sphère universitaire.

En plus de cela, les constats et les diagnostics soulevés par l'ensemble des enseignants eux-mêmes étant en relation permanente, durant des décennies, avec les étudiants ou par les chercheurs universitaires ayant le monde universitaire pour objet d'études ou ceux

⁵ selon un terme de Jeremy Bentham (1748-1832). Jurisconsulte et philosophe britannique. Sa théorie repose sur le principe suivant : les individus ne conçoivent leurs intérêts que sous le rapport du plaisir et de la peine.

en charge des questions administratives et de gestion pédagogique, suscite l'intérêt à entreprendre une recherche sur ces constats et diagnostics . Le nombre important de décrochage scolaire, d'abandon des études et d'échecs ne sont que des exemples parmi d'autres. Autre chose qui interpelle tout acteur agissant dans l'enseignement supérieur ce sont les façons et les stratégies élaborées par chaque étudiant en termes d'action pédagogique. Ce qui donne à cette étude non seulement toute son importance mais justifie l'inscription de la question abordée dans un champ de la recherche scientifique.

Par ailleurs, l'évolution et les changements ayant affectés l'université algérienne et les réformes dont elle a fait l'objet, notamment l'instauration du système L.M.D, ne se sont pas passées sans créer des bouleversements des actions pédagogiques (que se soit les des AEF et des AP⁶ des enseignants ou celles des étudiants) ; A leur tour, ces bouleversements ont obligés les acteurs universitaires à reformuler les rapports d'enseignement, d'un côté et la mise en place de nouveaux modes d'apprentissage de l'autre côté. C'est encore un autre élément justifiant l'élaboration d'un thème de recherche permettant l'élaboration d'une problématique portant sur l'enseignement supérieur et ses composantes.

Enfin, un intérêt, est pas des moindre, qui puisse donner à la présente thèse tous son poids c'est qu'elle susciterait un champ de recherche nouveau.

L'introduction récemment des TIC dans l'enseignement et surtout avec les mesures sanitaires anti covid 19 comme expérience nouvelle exige l'émergence d'une problématique.

2.2 OBJECTIFS DE LA THESE

Les objectifs de la présente thèse sont multiples. On peut en citer quelques uns de ces objectifs :

- Soutenir une thèse de doctorat es-science ;
- Participer à l'accumulation de connaissances scientifiques en sociologie ;

⁶ AP : Action Pédagogique ; AEF : Action de Formation et d'enseignement. Cf. chapitre I : définition des concepts.

- Enrichir les travaux déjà fait sur l'enseignement supérieur ;
- Combler le manque constaté sur les études scientifiques ayant pour objet l'étudiant de l'enseignement supérieur en Algérie ;
- Comprendre les mécanismes et les stratégies des actions pédagogiques des étudiants afin de permettre aux acteurs de l'université de trouver les solutions adéquates aux problèmes vécus par les étudiants.

2.3 PRESENTATION DE L'ENQUETE ET DE LA POPULATION ETUDIEE

La présente étude à pour objet l'examen des étudiants dans leurs contexte pédagogique. C'est pourquoi notre échantillon est composé d'étudiants issus de l'enseignement supérieur. A cet effet, et pour des raisons pratiques, se sont les étudiants de l'université d'Oran qui ont été choisis comme échantillon.

La présente étude concerne les étudiants universitaires inscrits régulièrement à l'Université d'Oran et poursuivent régulièrement leur études. Ils appartiennent aux différentes spécialités et filières et appartiennent aux niveaux universitaires de licence (L1, L2 et L3) et de master (M1 et M2).

En absence d'une base de sondage il a été impossible de procéder à l'une des méthodes d'échantillonnage probabiliste. En plus l'éparpillement géographique de ces étudiants sur les différents cites de l'université d'Oran compliqua d'avantage l'utilisation d'une méthode probabiliste. Compte tenu de cet écueil, la technique d'échantillonnage la plus approprié à l'enquête est l'échantillon de convenance.

Quelque 1000 questionnaires ont été distribués, 600 ont été récoltés et seulement 432⁷ ont été statistiquement exploitables.

⁷ Soit 13% de questionnaires récoltés invalidés

Voici quelques caractéristiques récapitulatives de l'échantillon

Tableau 1: caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon

groupe d'âge					
< 20	20 - 24	25 - 29	30 et +	Total	
90	299	32	11	432	
20,83%	69,21%	7,41%	2,55%	100%	
Sexe					
homme		Femme		Total	
122		310		432	
28,24%		71,76%		100%	
Spécialité					
sciences	sciences sociales	sciences économiques	droit et sciences Po	LLE	Total
143	134	93	51	11	432
33,10%	31,02%	21,53%	11,81%	2,55%	100%
Niveaux					
L1	L2	L3	M1	M2	Total
137	144	70	30	51	432
31,71%	33,33%	16,20%	6,94%	11,81%	100%

Source : notre enquête

Les individus ont été choisis, par convenance donc, au niveau des différents sites de l'université d'Oran 1 et Oran 2 (Campus Taleb, Campus Belgaid) et parmi différentes spécialité et filières (sciences, sciences sociales, sciences économiques et commerciales, sciences juridiques et science politique, lettres arabes et langues étrangères) ; les deux sexes sont aussi représentés dans l'échantillon.

L'échantillon est constitué pour la plus part de femmes qui représentent 71.76% ; par âge, les étudiants appartiennent majoritairement (69.21%) au groupe d'âge 20-24 ans. Il est utile de noter la prédominance des étudiants de filière sciences (33%) suivi des étudiant en sciences sociales (32%) et enfin ceux appartenant à la filière sciences économiques et commerciales (21.50%).

Les étudiants sont aussi en majorité de type urbain et sont issus de couches sociales les plus diverses⁸. L'analyse de certaines données de l'enquête a exigé la fusion entre la CSP du père et la CSP de la mère (ici la CSP la plus élevée est prise en considération ; il est de même pour le niveau d'instruction). Par exemple si le père est cadre supérieur et la mère cadre moyen, c'est la CSP du père qui est prise en compte. Nous avons procédé de la même manière pour le niveau d'instruction ; Par exemple si la mère a un niveau secondaire et le père un niveau primaire, c'est le niveau d'instruction de la mère qui prévaut.

Nous avons utilisé le programme SPSS V.20 pour exploitation des données des questionnaires (codification, traitement statistique, tableaux et graphiques).

L'enquête a été effectuée durant l'année 2016 et a duré presque plus de trois mois. C'est au niveau des sites de l'université d'Oran (les deux principaux pôles : Taleb Abderahman et Belgaid)⁹ que l'enquête a démarré ; les étudiants ont été sélectionnés au hasard de rencontre soit aux niveaux des bibliothèques soit à l'extérieur des sites en question.

C'est le dépouillement des questionnaires qui a pris beaucoup de temps notamment la phase de filtrage (de nettoyage) des données saisies en plus des recompositions des ces mêmes données rendue nécessaire par le déroulement de l'étude et la reformulation des ses objectifs.

2.4 CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES DE LA POPULATION ETUDIÉE

En cherchant à établir des groupes plus ou moins homogènes d'objets, les sciences sociales procèdent à des catégorisations comme processus d'identification de ces objets en générant des classes ou des catégories. La sociologie comme champ de recherches ne fait pas l'exception. Plusieurs auteurs (Marx, Weber, Bourdieu et bien d'autres) ont établi des théories sur les classes sociales liées aux luttes de classes à travers soit des moyens de

⁸ La couche sociale est ici déterminée par la CSP et le niveau d'instruction des parents

⁹ L'ancien site (la fac) a été exclu pour diverses raisons dont le dépeuplement.

Le pôle Taleb Abderahmane est communément connu sous le nom de IGMO (Institut de Génie Maritime d'Oran qui constitue aujourd'hui le noyau de l'actuelle université2)

production (Marx) soit à travers le capital économiques et culturel (Bourdieu) comme fondement des sociétés ; Ces auteurs ne cherchaient pas à établir de simple classification typologique mais ils les considéraient comme des déterminants sociologiques, économiques, politiques et même idéologiques qui pourraient expliquer les inégalités sociales. D'autres travaux, à finalité statistiques et/ou démographiques, réalisent régulièrement des stratifications selon des critères d'appartenances tels que l'âge, le sexe, la catégorie socioprofessionnelle, la situation familiale, la situation professionnelle etc. ce qui pousse Alain Bihr, dans son ouvrage intitulé « Les rapports sociaux de classes » dit que « *Les sociétés contemporaines se présentent toutes comme des ensembles à la fois segmentés, hiérarchisés et conflictuels* » (Bihr, 2012, p5).

La catégorisation est un processus par lequel sont désigné des groupes, des classes, des catégories d'individus, d'objets ayant un ou plusieurs attributs en commun.

Les catégories sociales déterminent des actions sociales différenciées ; il ne peut y avoir un phénomène sociologique sans une catégorie sociale génératrice de ce phénomène. Il est donc plus judicieux, dans toute analyse sociologique, pour tous chercheur, d'élaborer des typologies d'ordre social en leur rattachant les actions appariées. Dans le dictionnaire de sociologie le terme *typologie* est ainsi défini « *la construction de catégorisation est perçue, par la plupart des auteurs, comme un effort d'abstraction autorisant des mises en ordre ou des comparaisons...la démarche typologique apparaît comme une étape importante dans la construction théorique. S'appuyant sur une problématique et des hypothèses de recherche, elle peut avoir un rôle heuristique et permettre ainsi l'amélioration du modèle explicatif* » (Ferréol et all, 1995 : 274).

Donc, dans ce qui suit, quatre catégories sont examinées. Il s'agit, de l'âge, du sexe des étudiants, du niveau d'instruction et de la CSP de leurs parents.

2.4.1 Répartition par âge et par sexe**2.4.1.1 Répartition par âge**

L'âge en tant que catégorie biologique et démographique est aussi un âge social.

Tableau 2 : Effectif des étudiants selon le groupe d'âge

		Effectifs	%
Groupe d'âge	< 20	90	20,83
	20 - 24	299	69,21
	25 - 29	32	7,41
	30 et +	11	2,55
	Total	432	100

Source : notre enquête

Lorsqu'il s'agit d'examiner l'âge de la population estudiantine cela ne fait aucun doute de son homogénéité puisque il est tout à fait normale, à part quelques exception, que cette population se caractérise par son extrême jeunesse. D'abord, la moyenne d'âge de cette population est de 21.58 ans ; il est constaté deux catégories d'âge qui pèsent sur l'effectif : celle des moins de 20 ans (20.8%) et les 20-24 ans (69%) ; l'âge du reste de cette population ce décline au fur à mesure que l'âge s'élève (7.4% pour les 25-29 ans et 2.5% pour la tranche d'âge 30 et plus).

La différence d'âge entre les deux sexes est négligeable (21.70 ans pour les hommes et 21.53 ans pour les femmes). Le tableau 2 renseigne sur cette caractéristique puisque 69% des enquêtés ont entre 20-24 ans. Le plus jeunes des étudiants a 17 ans et le plus vieux 46 ans. Les études n'ont pas d'âge mais cette catégorie des vieux¹⁰ (30 et 46 ans) ne corresponde guère à l'âge scolaire, et ne représente que 2.5%.

¹⁰ Population vielle par rapport à la scolarité

2.4.1.2 Répartition par sexe

L'éducation est ouverte pour tout le monde. Ni l'âge ni le sexe ne peuvent être des freins pour accéder à l'éducation. C'est même un droit protégé par la constitution algérienne. L'université accueille en son sein les différentes catégories sociales, justice sociale oblige. A travers les données issues de l'enquête une prédominance (numérique) nette des filles (72%) est observée. Ce constat n'est nullement une caractéristique propre de notre échantillon. Les statistiques fournies soit par l'ONS soit par le MESRS concordent avec les résultats de l'enquête. Les données statistiques de ces deux organismes attestent de la féminisation de l'enseignement supérieur. Notre échantillon se compose de 72% contre 28% de l'effectif.

La parité homme/femme est au profit des femmes. Le ratio-sexe (ou rapport de masculinité) est égales à 39,35% donc inférieur à 100. Cela veut dire qu'il existe seulement 39 étudiants pour 100 étudiantes. L'écart est trop important pour ne pas soulever des questionnements. Des statistiques de l'ONS corroborent cet écart : pour 100 étudiantes on recense 71,5 d'étudiants en 2005/2006, 68 en 2010/2011 et 65 en 2012/2013.

Tableau 3 : Effectif des étudiants selon le groupe d'âge et le sexe

	homme	femme	Total
< 20	20,00	80,00	100
20 – 24	29,77	70,23	100
25 – 29	37,5	62,5	100
30 et +	27,27	72,73	100
Total	28,24	71,76	100

Source : notre enquête

La répartition des deux sexes par âge montre l'extrême jeunesse des étudiantes par rapport aux étudiants. Ici, les filles sont quatre fois plus nombreuses que les garçons dans la tranche d'âge des moins de 20 ans et les trois quarts des étudiants se situant entre 20-24 ans sont des filles. Les filles continuent d'être majoritaires dans les tranches d'âges 25-29 ans et 30 ans et plus (respectivement 62.5% et 72.73%)

2.4.2 Répartition selon la situation des parents**2.4.2.1 Répartition selon le niveau d'instruction des parents**

Le niveau d'instruction est un bon indicateur de la qualité et du niveau des connaissances acquises par les individus dans une société. Il permet aussi de déterminer le niveau d'alphabétisation des ces individus. Les interactions entre éducations et société ne sont pas à démontrer. On assiste depuis l'indépendance, en Algérie, à un progrès significatif d'abord dans la scolarisation d'une large frange de la population et en même temps dans la lutte contre l'analphabétisme, qui depuis longtemps rongait notre société. Tout ce qui peut être dit sur ce sujet, c'est la nette progression de la population algérienne instruite. Les individus sans instruction ou n'ayant que le niveau primaire, jadis en forte proportion, connaissent aujourd'hui une décroissance notoire au profit d'autres niveaux scolaires, le moyen et le secondaire pour la plupart.

Cette observation est valable pour notre échantillon. Les trois niveaux d'apprentissage (le moyen, le secondaire et le supérieur) façonnent le paysage éducationnel algérien. Le tableau 4 atteste, sans ambiguïté, combien les parents de ces étudiants sont instruits.

En effet, la part des parents ayant un niveau supérieur et secondaire sont largement représentés (32,18% pour le supérieur et 31,94% pour le secondaire) ; les parents dont le niveau s'est arrêté au moyen occupent la troisième position avec 16,44%. Les parent non instruits et issus du niveau primaire, représentent 19,44%.

Tableau 4 : Effectif des étudiants selon le niveau

	Effectif	%
primaire et moins	84	19,44
Moyen	71	16,44
Secondaire	138	31,94
Supérieur	139	32,18
Total	432	100

Source : notre enquête

2.4.2.2 Répartition selon la CSP des parents

L'une des structures sociales qui se prête à l'analyse la profession ou le métier. Elle donne une idée sur les professions et métiers qui pourraient être dominants ou au contraire faiblement représentés dans la carte professionnelle. C'est pourquoi on s'intéresse de près à la CSP des parents des étudiants afin de produire, par la suite, des corrélations permettant de comprendre l'acte pédagogique des étudiants en rapport à cette CSP. L'analyse de la CSP, en générale, permet aussi de comprendre les effets de la CSP des parents sur les métiers futurs de leurs progénitures. Il s'agit ici, de la mobilité sociale qui détermine la visibilité des classes ou des catégories sociales.

Alors comment se présente la CSP des ces parents ? D'abord il est constaté un très grand écart entre l'activité des hommes (les pères) et l'activité des femmes (les mères). Ce qui revient à dire qu'on est devant un contexte d'une société où les femmes restent faiblement représentées dans le marché du travail. Bien que la population active féminine soit en progression, le taux d'activité chez les femmes reste largement inférieur à celui des hommes.

Dans le cas de la présente étude, (76%) des mères sont femmes au foyer même si celles-ci sont diplômées ou ayant une profession. D'une manière générale l'activité professionnelle ne constitue pas chez la femme algérienne une priorité dans les projets sociaux. En effet, selon l'ONS, la participation des femmes dans la force de travail (le taux d'activité chez les 15 ans et plus) n'est que de 17,4% en 2017¹¹.

¹¹ Activité, emploi et chômage en avril 2017, Données Statistiques N°785 (consulté sur le web le 02/06/2018, <http://www.ons.dz/IMG/Emploi%20Avril%202017.pdf>)

Tableau 5 : Effectif des étudiants selon la CSP des parents

	Effectif	%
indépendant(e)	151	34,95
cadre supérieur et profession libérale	23	5,32
cadre moyen	158	36,57
ouvrier(e) et manœuvre	57	13,19
employé(e)	43	9,95
Total	432	100

Source : notre enquête

La CSP des parents appartient en grande majorité à la catégorie cadre moyen. Cette catégorie représente 36,57% du total de l'effectif. Cela veut dire que les étudiants de l'université algérienne appartiennent pour la plus part à la classe moyenne. La deuxième CSP numériquement présente est celle des indépendants (34,95% des effectifs). Il faut souligner que la classe moyenne appartient, elle aussi, à cette catégorie professionnelle. Ce qui est frappant dans cette analyse de la CSP c'est la très grande faiblesse des étudiants dont les parents sont cadres supérieures ou exerçant une profession libérale. Il ne représente que 5% de l'effectif. La CSP des ouvriers et manouvres ainsi que celle des employés est aussi peu représentée. Ces deux catégories de profession représentent respectivement 13% et 10% du total de l'échantillon.

3. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

3.1 PROBLEMATIQUE

Les portes de l'enseignement universitaire, démocratie oblige, est ouvert à tous les jeunes ayant obtenus le diplôme du baccalauréat. Les aspects démographiques et sociaux n'interviennent pas dans le système de sélection des candidats bacheliers. Seul le système de méritocratie détermine la distribution des candidats dans l'espace (pédagogique) universitaire et vers les différentes offres de formations disponibles. Il est, pour la plus part du temps, pris en considération l'équilibre quantitatif et docimologique dans cette distribution.

Cette manière de sélection-distribution permet à tout un chacun d'accéder à l'université pour développer ses connaissances, acquérir du savoir et du savoir scientifique selon ces capacités intellectuelles. La chance devra, donc, sourire à tout nouveau bachelier dès son accès à l'université. Car tout individu ayant eu son passeport (le baccalauréat) lui ouvrant les portes des études postsecondaires se trouve avoir les mêmes chances que ses pairs. C'est précisément le principe de l'égalité des chances et de la démocratisation sur lequel se sont construit l'enseignement supérieur et le système de l'éducation en générale. C'est ces mêmes principes qui sont à l'origine de l'affluence d'un grand nombre de bachelier vers l'université. La gratuité des études (depuis le primaire) renforce le principe de la démocratisation dans l'éducation ce qui a pour conséquence l'affluence d'une masse importante de bacheliers à l'enseignement universitaire.

Sauf que la massification de l'enseignement supérieur conjuguée à un système de tri basé sur le principe de docimologique, donc non sélective¹², fait en sorte que le monde social avec ses caractéristiques y soit représenté et que cette massification ne signifie en rien que le public universitaire soit pour autant homogène à tout point de vue.

¹² Non sélectif à accéder à l'université. Le caractère sélectif dans les universités concerne les spécialités et les filières. Autrement dit, l'enseignement supérieur en Algérie n'est pas élitiste.

Les étudiants, dès la première d'inscription administrative et pédagogique, se retrouvent commandés par une dimension spatio-temporelle et une dimension cognitive. Ces dimensions obligent les étudiants d'une part à répondre à des stimuli pédagogiques émanant des structures d'enseignement et d'autres part, répondre à des stimuli relationnels découlant des rapport enseignant/élève, des rapport étudiant/étudiant, et des rapports étudiant/environnement universitaire.

L'entrée en rapport avec les différentes composantes de l'institution universitaire exigent des étudiants des pratiques ou actions pédagogiques diverses. La présence au cours, aux examens, le travail de documentation à la bibliothèque et autres constituent l'ensemble des actions pédagogiques. Donc il 'y a lieu de connaître les aspects sociodémographiques influant le parcours scolaires et déterminant les façons et manières du travail étudiant.

Par ailleurs, vivre à l'université signifie que l'étudiant passe une grande partie de sa vie, vingt ans presque dans l'éducation (générale) et quelques années (entre trois, quatre ou huit années à étudier à l'université selon qu'il redouble et selon le domaine). Ces années passées à l'université influent différemment sur les individus. Il y'à ceux qui s'adaptent facilement au milieu universitaire, savent l'accaparer, savent l'utiliser, savent se positionner et enfin savent réussir aux études. D'autres, par contre, s'adaptent mal et éprouvent des difficultés pouvant, de ce fait, compromettre leurs études ?

On arrive donc à la question centrale :

L'action pédagogique, émanant d'un acteur pédagogique, l'étudiant en l'occurrence, est-elle déterminée par la rationalité individuelle ou au contraire elle est guidée par des déterminants sociaux qui interviennent et affectent le parcours universitaire de l'étudiant ?

Cette recherche amène donc à poser plusieurs questions :

Quelles sont les effets de l'origine sociale de l'étudiant sur son parcours universitaire ?

Comment les étudiants se représentent-ils l'université ?

Quel rapport l'étudiant entretient-il avec le travail pédagogique : rapport aux cours et aux travaux dirigés et travaux pratiques, le rapport à la bibliothèque, rapport aux examens et questions d'examen ?

Quel rapport l'étudiant entretient-il avec le monde extra universitaire : rapports à la formation hors université, rapport à l'emploi ?

Quels sont les projets futurs de l'étudiant après la fin de son cursus universitaire ?

3.2 HYPOTHESES

H1- Il y'a une relation entre les actions pédagogiques de l'étudiant est son âge

H2- Il y'a une relation entre les actions pédagogiques de l'étudiant est le genre

H3- Il y'a une relation entre les actions pédagogiques de l'étudiant est le niveau d'instruction de ses parents

H4- Il y'a une relation entre les actions pédagogiques de l'étudiant est la CSP de ses parents.

3.3 DEFINITION DES CONCEPTS¹³

Tout travail de recherche en sociologie exige un effort de conceptualisation des termes utilisés. Cette démarche est nécessaire pour éviter les confusions et les flous qui entoureraient tel ou tel concepts. Un même concept peut différemment être défini selon qu'il appartient à un champ de recherche ou a un autre. En voici un ensemble de concepts en rapport avec la problématique de la présente thèse.

3.3.1 Éducation :

« un développement d'aptitudes et de compétences d'ordre physique, intellectuel, moral et social permettant à chacun de trouver sa place dans la société et de se réaliser dans

¹³ Les concepts définis ici appartiennent tous à auteurs sauf les concepts de « offre de formation ». Aucune reformulation n'est portée par nous.

les différentes dimensions de la personnalité » (Marchand (1983) In Roegier, Xavier 2007 : 19)

3.3.2 Formation :

« L'ensemble des pratiques formalisées tendant à favoriser l'acquisition ou l'adaptation de compétences à visées fonctionnelles, en vue de préparer, d'adapter ou de convertir à un métier, à une profession ou à un emploi » (Obin (1995) cité par Roegier, Xavier 2007:19)

3.3.3 Enseignement :

« Processus intentionnellement et systématiquement orienté ; -au sens restreint : processus de transmission de connaissances ; au sens large et moderne : processus d'organisation des situations d'apprentissage » (De Ketele, (1989) citée par Roegier Xavier, 2007, p21)

3.3.4 Apprentissage :

« L'apprentissage au sens large... peut alors caractériser tout ce qui regroupe : Les activités liées à apprendre, et au sens classique, de mémoriser des algorithmes..., de favoriser des automatismes, utiliser et appliquer des procédures simples, etc. ; Les activités liées à comprendre, c'est-à-dire qui à trait à la réflexion, au raisonnement, mais aussi aux échanges verbaux, à la création, à l'innovation, à la prise de décision, etc. » (Perraudeau, Michel 2009 :16)

3.3.5 L'offre de formation :

Présentée sous forme d'un cahier des charges, elle explicite l'ensemble des caractéristiques pédagogiques des unités de formation qui la composent. Elle précise, en particulier

- les objectifs de la formation ;
- l'organisation semestrielle des unités d'enseignements en crédits (et en coefficients pour les matières composant chaque unité d'enseignement) ;
- articulation des unités d'enseignement entre elles, leur contenu, leur modalités pédagogiques, les volumes horaires de formation correspondants aux enseignements,
- l'encadrement pédagogique ;
- les passerelles ;
- les modalités d'évaluation.

L'offre de formation, qu'elle soit de niveau licence ou master, se décline en formation de type académique ou professionnel et ce, selon les finalités des compétences (académiques ou techniques) visées par l'offre

3.3.6 Action d'enseignement et de formation (AEF) :

Les définitions des AEF sont tirées de l'ouvrage de Roegiers Xavier (2007) page 24 et suivantes

Une AEF se décline en deux classes :

- i. ADEF : action directe d'éducation ou formation est « une action dont l'objectif est un développement de connaissances pratiques, de capacités, de compétences chez un ou plusieurs apprenants, dans un sens systématique et intentionnel
- ii. AIEF : c'est « toute action qui contribue à une action directe d'éducation ou de formation (ADEF), mais qui n'est pas l'action d'éducation ou de formation elle-même ...Autrement-dit, les AIEF sont toutes les opérations qui contribuent au développement de l'action directe d'éducation ou de formation (ADEF), mais qui ne sont pas l'opération de développement des compétences elles-mêmes. Ce sont les opérations :
 - d'élaboration, de planification, de préparation, ...de l'ADEF ;
 - de réalisation de l'ADEF ;
 - d'évaluation de l'ADEF. »

3.3.7 Socio-pédagogie

« Nous appelons socio-pédagogie tout mode d'éducation consistant à fonder celle-ci sur la vie sociale des élèves au sein des groupes appropriés » (Not, L (1989) In Raynal. F et Rieunier. A, 1997 : 344)

3.3.8 Emploi :

Activité professionnelle rémunérée. A ne pas confondre avec le travail, qui définit toute activité productive, même non rémunérée. Ainsi, tout emploi est un travail, mais tout travail ne correspond pas forcément à un emploi. Deux conditions sont nécessaire pour qu'il y ait emploi : 1- l'existence d'une activité rémunérée ; 2- le bénéfice d'un statut.

3.3.9 Adéquation :

La notion d'adéquation fait référence à des situations d'équilibre sur le marché du travail entre les compétences (ou qualifications) offertes et celles exigées pour un emploi donnée.

3.3.10 Inadéquation

C'est le contraire de l'adéquation. Deux types d'inadéquations existent :

- 1) quantitative se produit quand il y'a plus (ou moins) de travailleurs que d'emploi disponible ;
- 2) qualitative : survient lorsque les aptitudes ou compétences des travailleurs ne correspondent pas à ce qui est requis par l'emploi.

3.3.11 Inadéquation des qualifications :

Décalage entre le niveau de qualification le plus élevé d'un travailleur et celui requis par son emploi.

3.3.12 Inadéquation des compétences :

Décalage entre les compétences (à la fois spécifiques et générales) que possède un travailleur et celles requis par son emploi.

3.3.13 Représentations sociales

« ...une représentations sociale peut être définie comme « façon de voir », localement partagé au sein d'une culture ...toute représentation sociale est une représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet). Il en résulte que les caractéristiques à la fois du sujet et de l'objet auront une incidence sur ce qu'est la représentation» (Pétard J.-P., 1999 :163).

Selon le dictionnaire de sociologie (Ferréol et all, 1995, p.242) les représentations sociales « se représentent d'abord sous une grande diversité phénoménale : image du réel, croyances, valeurs, systèmes de référence, théories du social ...qui dans la réalité concrète coexistent le plus souvent. Il n'y a rien d'étonnant si on comprend que les représentations sociales correspondent à une exigence fondamentale de la pensée humaine, la nécessité de représenter le réel, que celui-ci est à la fois divers et appréhendable d'une multitude de points de vue eux-mêmes dépendant des caractéristiques historique et sociales des acteurs».

CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ALGERIE

1. ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ALGERIE

INTRODUCTION

L'université est de plus en plus appelée à jouer un rôle prépondérant dans la croissance économique et dans le raffermissement de la société de connaissance. A travers la recherche scientifique et l'innovation technique et technologique, la contribution de l'enseignement supérieur dans le développement n'est plus à démontrer et a fait ses preuves, en Algérie qu'ailleurs comme ailleurs.

En plus, sa vocation de formation d'une large frange de la population en leur inculquant savoir, savoir-faire et savoir technique donne à l'université ses titres de noblesse.

A l'indépendance, l'Algérie hérita un système éducatif chaotique à tous point de vue. Insuffisance d'infrastructures scolaires et universitaires, manque flagrant de formateurs et d'enseignants, nombre important d'illettrés parmi la population algérienne, etc.

L'édification d'une Algérie postindépendance, a mis les autorités de l'époque devant des défis incommensurables. On assiste, alors, à l'ouverture de gigantesques chantiers dans tous les domaines : santé, agriculture, industrie et l'éducation pour ne citer que ceux-là. L'enseignement supérieur en fait partie.

1.1 ÉTAPES DE CREATION DES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'enseignement supérieur en Algérie, dans son évolution à la fois quantitative et qualitative, est passé par quatre étapes (MESRS 2012) :

1. Consolidation du système universitaire existant (héritage de l'ère coloniale) ;
2. Mise en œuvre de la première réforme de 1971 et de la deuxième réforme de 1982 (carte universitaire) ;
3. Promulgation de la loi d'orientation¹⁴ en réponse des bouleversements de la société algérienne et de son économie ;
4. Lancement depuis 2004 du système universel LMD

¹⁴loi n°99-05 du 04 avril 1999 portant loi d'orientation

L'université algérienne actuelle repose sur les soubassements de l'université coloniale, à savoir l'université d'Alger créée en 1909 et dont l'origine remonte à l'École de médecine et de pharmacie dont la création remonte à 1859. Le choix porté sur la médecine et la pharmacie fait suite à la propagation des maladies contagieuses menaçant l'armée coloniale. D'autres facultés suivront, en 1879 : Faculté des Sciences, la Faculté des Lettres et en dernier celle de Droit.

La première université algérienne, après l'indépendance, sera structurée sur la Faculté de médecine, avec la création de nombreuses structures : Faculté des sciences, Faculté des lettres et sciences humaines, faculté de droit et des sciences économiques.

1.2 CONSTRUCTION DU SYSTEME DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ALGERIEN

1.2.1 La réforme de 1971

L'enseignement supérieur algérien ne se consolidera qu'avec les réformes de 1971, juste après la création du MESRS en 1970. Les impératifs de la refonte du système éducatif et de formation en générale et de l'enseignement supérieur en particulier sont dictées par :

- a) La nécessité de se détacher du système éducatif français, hérité depuis l'indépendance, devenu obsolète et ne répondant plus aux exigences socioéconomiques de l'époque ;
- b) La nécessité de l'inscrire dans une stratégie globale de développement de la société algérienne initiée au début des années 1970 notamment les programmes arrêtés par le 1er plan quadriennal (1970-1973).
- c) La nécessité d'un côté de l'algérianisation de l'enseignement supérieur par manque d'encadrement local et l'arabisation des enseignements de l'autre.
- d) La nécessité de former des cadres et répondre aux besoins en ressources humaines qualifiées pour le secteur économique.

Le défunt M.S Benyahia, alors ministre de l'enseignement supérieur, confirme en ces termes la voie tracée pour l'université algérienne, en déclarant : "*Dans tous les domaines, la révolution avance à grands pas*" ... "*mais pendant ce temps, l'université continue sa marche solitaire. Elle est encore loin de jouer le rôle de premier plan qui lui revient dans l'effort*

gigantesque de révolution globale. Vivant toujours sur les structures léguées par la colonisation, elle ne parvient pas encore à sortir de la gangue dans laquelle elle a été enfermée"... "L'objectif de l'université est de former les cadres, tous les cadres dont le pays à besoin. L'absence de cadre constitue à l'heure actuelle la contrainte première dans notre effort de développement (...) il est impérieux que l'université reconnaisse dans son peuple et que le peuple se reconnaisse dans l'université (...) l'Algérie n'a que faire de diplômés formés dans leur pays mais qui ne portent pas la marque des préoccupations, des problèmes, des options de leur propre pays...il faut former des cadres engagés auprès de leur peuple pour la concrétisation des objectifs de la révolution"¹⁵. (Labadi, 1992, p.125)

Le Défunt Benyahia souligne aussi l'intérêt qu'aura une telle refonte non seulement sur le système de l'enseignement supérieur mais sur la société algérienne toute entière « *la mobilisation de l'ensemble du potentiel de l'université pour la formation d'hommes utiles au développement* » et non pas de *"se limiter à la seule formation des cadres classiquement formés à l'université, mais de répondre à toutes les demandes sectorielles formulées par les secteurs utilisateurs»*. (MESRS, 2012).

Et pour exprimer le mieux la démarche de 1971, Djamel Guerid, dans un article publié au Quotidien d'Oran à l'occasion des 100 ans de l'université algérienne, déclare « *Autant dire qu'on avait affaire à une université qui exprimait une autre société, une société qui n'existait plus. L'université s'est donc trouvée en retard par rapport à la société* » (Guerid, 2010)

La réforme de 1971 réside, entre autres dans le triptyque diversification-spécialisation-professionnalisation. En insistant sur l'enseignement de la technologie, des mesures sont mises en œuvre telles que création de nouveaux cursus, de nouveaux diplômes (diplôme d'ingénieurs, diplômes d'enseignement supérieur D.E.S et enfin licences d'enseignement (MESRS, 2012)

¹⁵Conférence de presse de M.S Benyahia le 23 juillet 1971

Pour Guerid, La «refonte» de l'université de 1971 a eu des effets nombreux et importants qu'il est possible de condenser dans les faits suivants : croissance des effectifs étudiants et enseignants, extension du réseau universitaire, modification des rapports entre sciences de la culture et sciences de la nature, augmentation de la représentation des filles, arabisation. » (Guerid, 2010).

En conclusion, l'enseignement supérieur, des années 70, se caractérise par :

- a) l'émergence d'un système de formation supérieure caractère non universitaire et à vocation plus technique ; dominé par les formations courtes. se sont dotés de leurs propres ;
- b) par la création des I.T (instituts de technologie) par les secteurs d'activité dont le rôle est de prendre en charge la formation des cadres moyens, des TS et des ingénieurs d'application. (MESRS, 2012)

1.2.2 La carte universitaire de 1982 – 1984

La CA (carte universitaire)¹⁶ se caractérise par la consolidation et la rationalisation du système d'enseignement supérieur algérien afin d'assurer une meilleure adéquation entre la formation supérieure et les besoins de l'économie nationale. Les mesures mises en œuvre sont :

- a) L'intégration de l'enseignement supérieur dans le processus global de planification nationale ;
- b) La réalisation des objectifs quantitatifs de formation de cadres par branches et secteurs d'activité sont assignés à l'enseignement supérieur. Ce qui revient à dire que des quotas de diplômés par filière et discipline de formation sont déterminés pour chaque année ;

La CA, permet de révéler les déficits en cadres technologues ; la réorganisation et la démultiplication des tronc communs et réviser, à chaque fois que c'est nécessaire, les programmes spécifiques. et enfin la mise en place des premières mesures d'orientation des bacheliers d'entrée à l'Université.

¹⁶ Réactualisée en 1984

1.2.3 Lois d'orientation 1999

La Loi d'orientation 1999 vient pour déterminer les objectifs à atteindre et précise les statuts des enseignants et des enseignés pour tous les niveaux de formation supérieure ;

L'enseignement supérieur contribue :

- a) au développement de la recherche scientifique et technologique, et à l'acquisition, au développement et à la diffusion du savoir et au transfert des connaissances ;
- b) à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel du citoyen par la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique ;
- c) au développement économique, social et culturel de la nation algérienne par la formation de cadres dans tous les domaines ;
- d) à la promotion sociale en assurant l'égal accès aux formes les plus élevées de la science et de la technologie à tous ceux qui en ont les aptitudes.

La même loi rappelle :

- a) le côté organique de la relation entre les fonctions d'enseignement et de recherche ;
- b) Que des liens doivent être développés avec les organismes nationaux et internationaux ;
- c) Que des écoles et instituts peuvent être gérés par d'autres départements ministériels.
- d) les conditions dans lesquelles "la mission de formation technique d'un niveau supérieur peut être prise en charge par des personnes morales de droit privé ;

La création "d'un conseil de l'éthique et de la déontologie de la profession universitaire. (MESRS, 2012).

1.2.4 La mise en **place du système L.M.D**

En tant que système de formation nouveau, le L.M.D voit le jour avec le processus de Bologne dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Il (le L.M.D) puise son principe et sa philosophie du contexte d'unification de l'enseignement intereuropéen en même

temps dicté par la mondialisation. Les accords économiques, déjà établis, sont derrière l'élaboration d'un programme d'enseignement européen dont l'intérêt suprême est l'économie des savoirs. Il s'agit pour l'Union Européenne d'être compétitive au niveau international vis-à-vis notamment des USA et du Japon. Un autre enjeu de taille est, pour le processus de Bologne, de « *(re)constituer en permanence un vivier de THQ et celui-ci passe aussi par un système d'enseignement supérieur répondant à certains critères « d'efficacité », de comparabilité, de compétitivité et de « bonne gouvernance »*. (Ahmed Ghouati, 2009, pp.62-63)

La mise en œuvre de ce nouveau système de formation a été « *Expérimenté dès la rentrée universitaire 2002-2003 dans plusieurs pays européens, le processus de Bologne n'a jamais fait l'objet d'un débat politique ni de validation par une instance élue. Les États se sont servis d'instances telles que les Conférences de Présidents d'Université (CPU) pour faire passer en force le processus...* » (Ahmed Ghouati, 2009, p.62)

En Algérie, il s'agit d'une refonte radicale du système d'enseignement supérieur. L'ancien système n'est plus adéquat avec les bouleversements au niveau national qu'international.

Les soubresauts de l'économie algérienne depuis 1986, la déstructuration du monde de travail, l'émergence de nouvelles technologies ayant changé les structures des professions et des métiers, ainsi que la mise à niveau des emplois avec les formations (tout type de formation) obligent les autorités algériennes d'aller droit vers l'adoption du système L.M.D.

L'expérimentation ne commence réellement, après de larges consultations auprès de la communauté universitaire, qu'en 2004-2005 mais ne se généralise pas tout de suite. Dans ses différentes phases de l'application, le système LMD devait côtoyer l'ancien système classique de formation.

L'architecture de ce model de formation comprend trois cycles de formations distinctes mais complémentaires : 1-Niveau licence (L), 2- Niveau master (M), et3- Niveau Doctorat (D). Chaque niveau est sanctionné par un diplôme. En plus, ce système se décline en deux options : 1- LMD académique 2- LMD professionnel

En résumé, pour le MESRS, deux enjeux majeurs sont relevés :

- a) Mettre aux normes internationales le système d'enseignement algérien :
- b) Répondre efficacement aux attentes de la société en matière de qualité de la formation ;
- c) Répondre aux soucis de l'employabilité des diplômés ;
- d) Instaurer une gouvernance des établissements ;
- e) Mettre en place un système d'assurance
- f) Créer une osmose entre l'université et l'environnement socio économique
- g) Rendre compétitif sur le marché du travail, les diplômés tant au niveau national qu'international ;
- h) Adapter continuellement les formations aux exigences de l'environnement sociétal et économique ;
- i) Encourager et diversifier la coopération nationale et internationale. »

La démarche professionnalisante consiste à :

- a) préparer l'université à introduire la dimension professionnelle dans ses programmes d'enseignement, en partenariat avec l'entreprise ;
- b) Au Rapprochement université- entreprise ;
- c) À la Valorisation des diplômes ;
- d) À l'employabilité des diplômés ; (MESRS)

1.2.5 **L'architecture du LMD**

Le programme LMD est conçu en parfaite rupture avec le système classique en fonction depuis les dernières réformes de l'enseignement supérieur algérien ; la nouveauté du LMD touche tout les domaines de la formation supérieure. Il est donc tout à fait naturel que

soit reformulé les aspects pédagogiques de l'enseignement : les curriculums, les systèmes d'évaluation, de progression et les types de parcours.

Ainsi, le LMD est structuré de la façon suivante :

- a) des contenus de formation structurés en domaines, filières et spécialités.
- b) des enseignements semestriels organisés en Unités d'Enseignement «UE» capitalisables et transférables.
- c) le Semestre : est la durée périodique de l'enseignement. Chaque semestre comporte un nombre fixe de semaines consacrées à l'enseignement et aux évaluations estimé, en moyenne, à 14 semaines par semestre. (MESRS)

1.2.6 Les notions de base du système de formation LMD

1.2.6.1 La Filière :

Est une subdivision d'un domaine de formation. Elle détermine à l'intérieur d'un domaine la spécificité de l'enseignement. Une filière peut être mono ou pluridisciplinaire.

1.2.6.2 La Spécialité :

Est une subdivision d'une filière. Elle précise le parcours de formation et les compétences à acquérir par l'étudiant.

1.2.6.3 Le Domaine :

C'est un axe ou une discipline de formation supérieure au sens le plus large. Il se décline en filières et chaque filière en spécialités.

1.2.6.4 L'unité d'enseignement :

Est composée d'une ou plusieurs matières dispensées sous toutes formes d'enseignement (cours, conférences, séminaires, TD, stages, projets de fin d'études, mémoires, travail personnel). Toute offre de formation comporte quatre types d'UE agencées de manière pédagogique cohérente.

Les UE fondamentales (UEF) : correspondent aux enseignements que tous les étudiants doivent suivre et valider.

Les UE méthodologiques (UEM) : Permettent à l'étudiant d'acquérir l'autonomie dans le travail.

Les UE découvertes (UED) : Permettent l'approfondissement, l'orientation, les passerelles, la professionnalisation ...

Les UE transversales (UET) : Enseignements destinés à donner des outils aux étudiants : langues, informatique,...

Le Crédit : Correspond à la charge de travail (cours, stages, mémoire, travail personnel) requise pour que l'étudiant atteigne les objectifs de l'UE ou de la matière.

- L'UE et les matières qui la composent sont mesurées en crédits.

- Un crédit est équivalent à un volume horaire de 20 à 25 heures par semestre englobant les heures d'enseignement dispensées à l'étudiant par toutes les formes d'enseignement et les heures de travail personnel de l'étudiant.

Chaque semestre comporte 30 crédits. Chaque diplôme correspond à la capitalisation de : 180 crédits pour la Licence

120 crédits supplémentaires pour le Master

Le Doctorat s'obtient après 6 semestres d'études et de recherche.

Les crédits sont capitalisables : cela signifie que toute validation d'UE ou matière entraîne l'acquisition définitive des crédits correspondants.

Les crédits sont transférables : cela signifie que l'étudiant qui en dispose peut les faire valoir dans un autre parcours de formation (sous réserve d'acceptation par l'équipe de formation d'accueil).

Conclusion

A la fin de la présentation techniques des importantes étapes de refonte de l'enseignement supérieur en Algérie, il est judicieux de savoir à quels point l'application du nouveau système d'enseignement supérieur, le LMD, aura permit de réaliser les objectifs qui

lui sont assignés ? Y'a-t-il, à ce titre, des mesures d'évaluation de ce systèmes à travers tout dont il se compose : programme d'enseignement, structures pédagogiques et académiques, les moyens humains et matériels, qualité de la formation, taux d'échec et d'abandon scolaire à l'université. Une autre question aussi lancinante que les précédentes, car elle est au cœur de l'instauration du système LMD, est relative aux ponts qui devraient relier l'université aux secteurs économiques. Les programmes d'enseignement sont-ils compatibles avec le marché de l'emploi ? La relation formation-emploi a-t-elle trouvé une issue honorable ? Dans quelle mesure les formations professionnalisantes ont-elles permis aux détenteurs de diplôme LMD de type professionnel, de s'insérer dans le marché de l'emploi. En absence d'une réelle volonté d'évolution du LMD, ces questions resteront suspendues.

1.3 ÉVOLUTION DE LA POPULATION ESTUDIANTINE (1996-2012)

Introduction

L'enseignement supérieur, en Algérie, a connu et connaît toujours une progression des effectifs des étudiants comme celui des enseignants. Cette progression est largement due aux efforts consentis par l'État algérien (démocratisation et gratuité des études) en faveur d'une frange importante de jeunes désirant poursuivre leurs études supérieures. En même temps ces efforts visent la réduction (ou l'éradication) des inégalités des chances devant la scolarité. La politique éducative entreprise par l'Algérie, depuis l'indépendance, visait donc l'instauration d'une justice sociale.

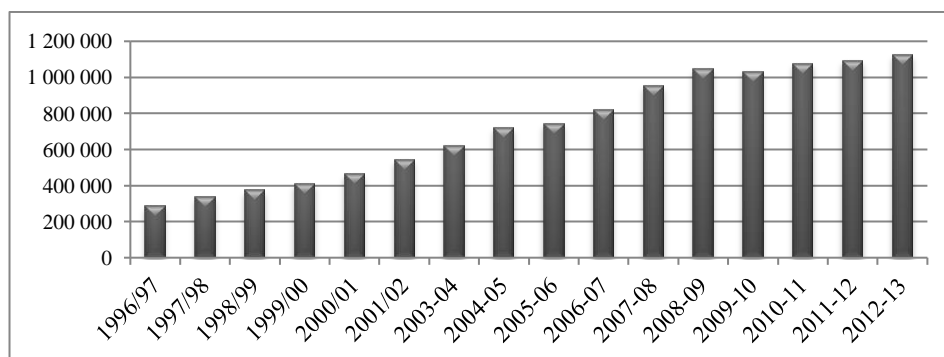
Mais en dépit des idéaux démocratiques¹⁷ avec l'ouverture de l'enseignement à tous les milieux de la société algérienne, les conséquences se faisaient sentir sur les institutions éducatives touchant tous les niveaux de l'éducation.

L'analyse de la population estudiantine, à la lumière des données statistiques, fait ressortir deux constats majeurs marquant le paysage de l'enseignement supérieurs de ces 20 dernières années. D'abord le nombre des étudiants inscrits crée des pressions sur la structure

¹⁷ D'autres effets, démographiques notamment ont joué pleinement sur la configuration du secteur de l'éducation

universitaire. L'offre de formation reste tributaire à cette pression. A titre d'exemple, des offres de formation en master ont été ouverts suite aux demandes incessantes d'étudiants.

Le premier constat, c'est la nette et importante progression des effectifs des étudiants (fig.1). Progression soutenue, marquée par la continuité dans le temps. En 2012-13, les étudiants inscrits en graduation dans les universités algériennes a atteint 1.124.434. Ils étaient 1.091.292 en 2011/12 soit un taux d'accroissement annuel de l'ordre de 2.95%. Alors que la période entre 2007/08 et 2012/13 l'effectif des étudiants a connu une croissance annuelle de 6% en moyenne. Ce qu'il faut retenir, ici, c'est que le phénomène de la croissance des étudiants n'est pas récent ; puisque ces mêmes statistiques montrent qu'une telle progression c'est amorcé dès l'indépendance.



Source : ONS

Figure 1 : effectif des inscrit en graduation entre 1997-2012

Néanmoins, il faut signaler qu'une légère baisse des effectifs des étudiants est observée entre 2008/09 et 2009/10. Bien que ce nombre avoisine les 1.048.899 en 2008/09, il n'est que de 1.034.313 une année après (plus de 14.500 étudiants en moins) soit une variation négative de -1.39%. Quelles sont donc les raisons de cet amoindrissement ? S'agit-il d'un faible taux de réussite au baccalauréat de l'année 2009/10 ; ou bien d'un nombre de déperdition¹⁸ plus important qui pourrait être observée les années passées.

¹⁸ Il peut s'agir soit de déperdition suit à un échec aux études, soit des abandons ou bien de gel temporaire des études liées beaucoup plus à des raisons personnelles ou sociales

Hormis, donc, la baisse constatée en 2009/2010, l'effectif de la population étudiante n'a subi aucune décroissance notable après cette date. L'enseignement supérieur est donc submergé, année après année, par un flot d'inscrits en graduation. Ce nombre correspond à la fois aux nouveaux bacheliers, qui viennent s'inscrire à l'université, et aux étudiants déjà en place.

A ce stade, il peut être admis que la structure démographique de l'Algérie (de la démographie¹⁹ scolaire en particulier) conjuguée à une politique éducative de l'État, au nom de la démocratisation²⁰ de l'apprentissage à tous les niveaux, ont poussé à outrance la massification du secteur de l'éducation. L'enseignement supérieur ne peut échapper à cette règle de tant plus que la sélectivité dans ce secteur (hormis quelques filières, les sciences médicales par exemple) est faible.

Justement la politique éducative en Algérie, bien qu'elle continue de donner ces fruits, reste une politique du quantitative. La qualité de l'enseignement se trouve donc reléguée à la seconde position. L'enseignement supérieur reste néanmoins tributaire des aléas démographiques qui génèrent des pressions importantes sur ce secteur et sur le secteur éducatif en générale.

1.4 STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

1.4.1 Évolution des inscrits en graduation par filière d'études

La figure ci-après (fig. 2) éclaire sur la progression du nombre des inscrits de l'enseignement supérieur. Cette progression se caractérise par une continuité dans le temps. Les inscrits étaient en 1996/97, quelques 285.500 étudiants, une décennie après ils sont 1.124.400. Une telle évolution était attendue et faisait partie des prévisions et des objectifs

¹⁹ Sur la démographie générale de et ses effets sur l'éducation. Cf. Kateb. Kamel, « les aléas de la démographie dans la démocratisation de l'enseignement supérieur en Algérie » document www ?????? et Hamza-Cherif Ali « population et besoins sociaux » Thèse de doctorat soutenue à l'Université d'Oran, Non publiée.

²⁰ L'un des trois principes qui constituaient le fondement de l'université algérienne à savoir algérianisation, arabisation et démocratisation

du gouvernement algérien, qui tablait sur 1.5 million d'étudiant à l'horizon 2010. Cette progression correspond à un taux d'accroissement positif de 8.94% durant la période 1996-2012.

Bien que la croissance des effectifs s'inscrive dans la continuité, on assiste quand même à une baisse légère du nombre d'inscrits de quelques 14.500 en 2009/10 par rapport à l'année précédente. L'augmentation reprendra sa trajectoire observée tout au long de la période.

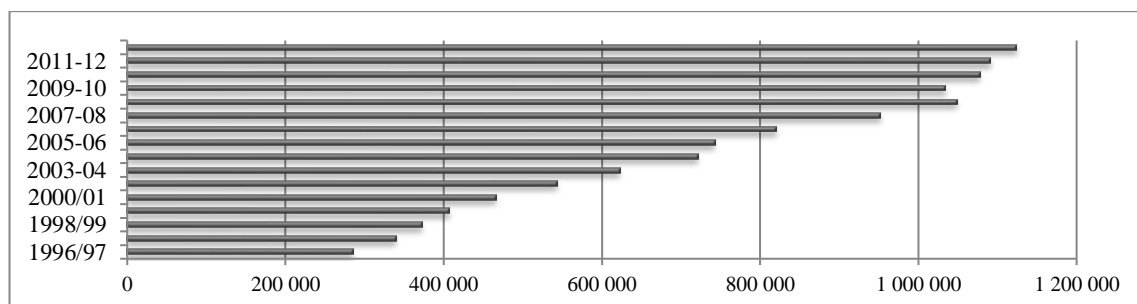


Figure 2: Effectif des étudiants inscrits en graduation entre 1996/97 et 2012/13

1.4.2 Structure par sexe

En Algérie, la scolarité des enfants s'est beaucoup améliorée ses derniers temps puisque le taux de scolarisation des 6-14 ans atteint les 95%. Le taux de scolarisation entre les filles et les garçons, n'a pas toujours été équilibré entre ces deux sexes. Par le passé (1966 et 1977) l'écart pouvait atteindre 20 à 24 points au profit des garçons. A partir de 1998 jusqu'à 2008 l'écart commence à se rétrécir jusqu'à devenir insignifiant (0.75 points). La scolarisation des filles a, depuis les années 60 et 70, pris de l'ampleur.

Tableau 6 : Taux de scolarisation par sexe (RGPH)

Année RGPH	Taux de scolarisation		Ensemble
	G	F	
1966	56,80	36,90	47,20
1977	80,80	56,60	70,40
1987	87,75	71,56	79,86
1998	84,42	79,93	82,21
2008	92,42	91,67	92,05

Source : ONS

Dans le secteur de l'enseignement supérieur, la parité étudiant/étudiante connaît, elle aussi, une très grande amélioration pour les filles. L'accès des filles aux études supérieures démontre, une fois encore, les efforts et la volonté des filles d'accéder à ce type d'enseignement. La répartition de la population étudiante par sexe est révélatrice d'un grand changement, pour ne pas dire un bouleversement de la structure de la population étudiante.

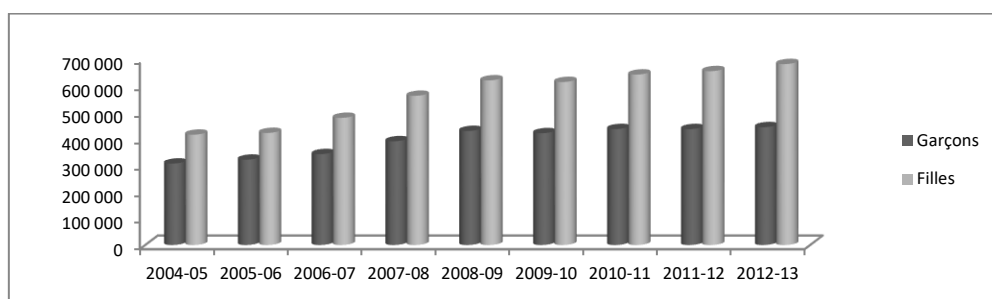


Figure 3 : taux de scolarisation selon le sexe (Algérie)

En effet, si le taux de scolarisation des filles et des garçons est actuellement pareil pour les deux sexes (92% en 2008) il n'en est rien dans l'enseignement supérieur. Le poids numérique de la population étudiante féminine l'emporte sur celui des hommes.

Le tableau 7 montre clairement la supériorité numérique des filles sur les garçons dans l'enseignement supérieur. En 2004-05, plus de 415.000 filles (57.53%) poursuivent des études supérieures contre 306.900 garçons. En 2012/13, l'effectif des garçons reste inférieur à l'effectif féminin : 688.900 filles contre 443.480 garçon. Durant cette année universitaire on remarque que non seulement la supériorité numérique reste au profit des filles mais que l'écart entre ces deux sexes continu de creuser par rapport à 2004/05. Si les filles représentaient 57.53% de la population étudiante en 2004/05, elles représentent en 2012/13, 60.56%.

Comment explique-t-on cette tendance ? Deux réponses sont plausibles : soit que le taux de réussite au baccalauréat est élevé chez les filles que chez les garçons soit que les

garçons, même s'ils obtiennent de bons résultats au baccalauréat décident de ne pas rejoindre les bancs de l'université tant leurs projets sociaux différents de celles des filles.

Tableau 7: Part des filles dans l'enseignement supérieur (en %)2004/05-2012/13

2004-05	57,53	2007-08	58,98	2010-11	59,51
2005-06	56,77	2008-09	59,08	2011-12	60,00
2006-07	58,31	2009-10	59,32	2012-13	60,56

Source : ONS

Pour terminer, il y'a lieu de signaler que la progression annuelle est beaucoup plus forte chez les femmes que chez les hommes. Si ces derniers ont enregistré un taux annuel moyen entre 2004-2012 de 4,19%, les filles, par contre, expriment un taux moyen annuel plus élevé : 5,65%.Ce phénomène n'est pas propre à l'enseignement supérieur. C'est au niveau du secondaire que le creuset entre les garçons et les filles se fait sentir. En effet, en 1998-99, les filles ont gagnées 6 points sur les garçons. Les taux de scolarisation sont de 22.80% pour le sexe masculin et de 28.90% pour l'autre sexe (Hamza Cherif Ali : 2006). La prépondérance du sexe féminin dans le secondaire se poursuivra jusqu'en 2007. Des études plus poussées devraient éclairer cette problématique.

Tableau 8: Effectif des filles du secondaire

Total (garçons et filles)	dont filles	%
1 175 731	686 440	58,38
1 035 863	596 347	57,57
974 748	570 842	58,56

Source : ONS

1.4.3 **Structure par diplômes**

Le nombre de diplômés à nettement progressé entres 2009 et 2011. Il est pour l'année universitaire 2009/2010, 199.767, en 2010-2011, 246.743 et atteint 233.879 diplômés en 2011/2012 (ONS, 2014). La croissance du nombre des diplômés du supérieur n'est pas

récente ; elle est observée depuis la consolidation de l'enseignement supérieur en Algérie, soit après l'indépendance.

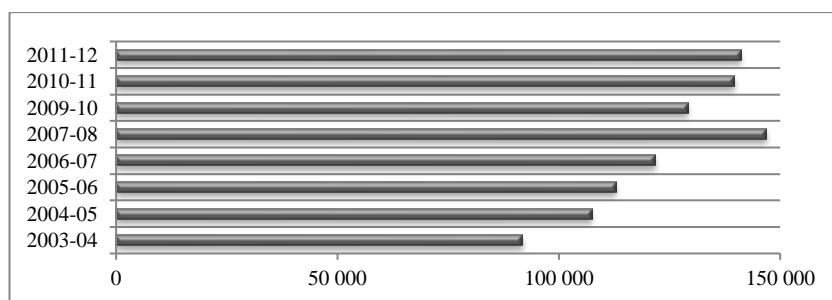


Figure 4 : nombre de diplômés entre 2003-2011

La diplômation chez les filles est importante. Les données statistiques de l'ONS (ONS, 2014) confirme cette tendance : les filles diplômées de l'enseignement supérieur représentent 65% en 2009/2010, du total des diplômés ; en 2010-2011, elles sont 64,71%, et atteignent 63% en 2011/2012 (ONS, 2014).

1.4.4 **Déperdition universitaire**

La déperdition universitaire reste alarmante est ronges les effectifs de l'enseignement supérieur algérien. Elle est considérée comme un fléau à éradiquer. Le tableau ci-après (Tableau 9) trace un constat amer puisque nous constatons que la déperdition a atteint des chiffres astronomiques : de 2009 à 2012 une moyenne de 75% des étudiants quitte l'université sans diplôme. Les raisons de la déperdition sont complexes, diverses et multiples. Les raisons pourraient êtres d'ordre pédagogiques, structurelles ; elles pourraient être d'ordre démographiques comme elles pourraient être d'ordre sociales et économiques. Dans ce sens Ghalamallah attribue la déperdition à la croissance effrénée des effectifs des étudiants ; il disait que « *Le pays ne pouvait soutenir ce rythme de croissance des effectifs et l'accompagner en moyens de tous ordres, notamment, en enseignants qualifiés, dans un cadre universitaire traditionnel, élitiste, inadapté au grand nombre et générateurs de déperditions massives.* » (Ghalamallah M. : sc. p2)

Tableau 9 : Nombre de déperditions universitaires

	Nombre d'inscrits (1)	Nombre de diplômés (2)	(1) -(2)	% de déperdition
2009/2010	1.034.313	199.767	834.546	80,69
2010-2011	1.077.945	246.743	831202	77,11
2011-2012	1.090.592	233.879	856713	78,55

Source : ONS

1.5 ANALYSE DE LA MATRICE DISCIPLINAIRE

La distribution des étudiants dans la matrice disciplinaire montre des variations différentes selon la discipline²¹. Ces variations, observées entre 1996 et 2012, concernent à la fois l'évolution dans le temps des effectifs des étudiants et la répartition de ce même effectif entre les différents types de formations offertes par les institutions universitaires.

L'évolution des disciplines est ascendante. Mais cette ascension n'est pas la même pour toutes ces disciplines. Comme si chacune d'elles évoluerait dans une logique propre à elles et que certaines forces endogènes ou exogènes détermineraient la structure de chaque offre de formation.

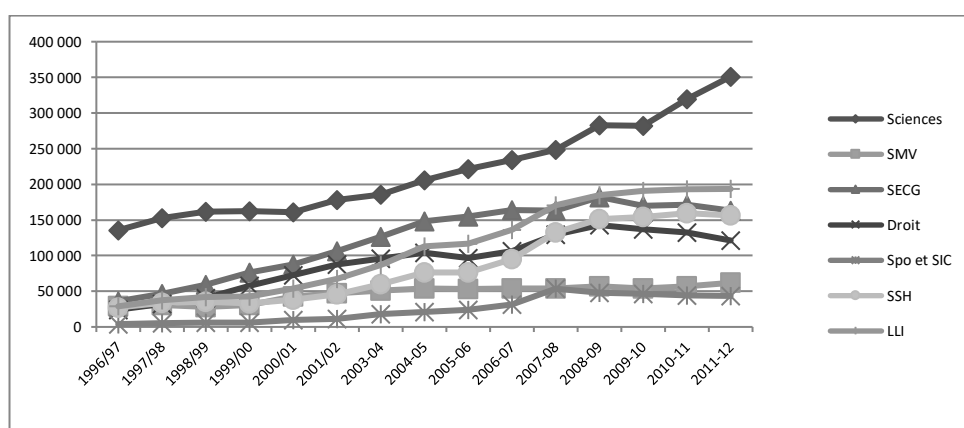


Figure 5 : Evolution des inscrits par spécialité d'étude

On estime que plusieurs facteurs contribueraient à donner à cette évolution sa touche finale. Malheureusement, en absence de données sur la répartition du nombre de bacheliers

²¹on utilise indifféremment, tout au long de cette thèse, les termes disciplines, spécialités et filières pour désigner la même chose.

par série de baccalauréat pour chaque discipline on ne peut dégager le pourquoi de la prépondérance des filières scientifiques. Le nombre des étudiants inscrits en sciences devraient être beaucoup plus important qu'il en est aujourd'hui ; cela revient au fait que certains bacheliers scientifiques s'inscrivent dans des filières à caractères « non scientifiques » telles que les sciences sociales et humaines par exemple. Les bacheliers s'orientant vers les sciences sociales et humaines ou autres sont ceux qui ne pouvaient s'inscrire en sciences soit du fait de la moyenne obtenue au baccalauréat ou tout simplement s'agit-il d'un choix personnel ?

Tableau 10: Évolution des effectifs des étudiants par filières entre 1996/97 à 2012/13 (en%)

	filières à fort effectif			filières à effectif moyen		filières à faible effectif		Total
	Sciences	SECG	LLE	SHS	SJ	SMV	SPo et SIC	
1996/97	47,51	12,64	10,11	9,56	8,48	10,32	1,38	100
1997/98	45,02	13,76	11,01	9,90	9,60	9,14	1,56	100
1998/99	43,45	15,89	11,23	9,41	10,92	7,54	1,57	100
1999/00	39,75	18,67	10,52	8,04	14,10	7,45	1,47	100
2000/01	34,60	18,83	11,49	8,18	15,64	9,22	2,04	100
2001/02	32,78	<u>19,61</u>	12,36	8,42	16,13	8,64	2,06	100
2003-04	29,73	<u>20,27</u>	13,93	9,65	15,41	8,16	2,85	100
2004-05	28,48	<u>20,57</u>	15,64	10,57	14,43	7,43	2,87	100
2005-06	29,77	<u>20,85</u>	15,67	10,30	12,98	7,19	3,22	100
2006-07	28,50	<u>19,96</u>	16,57	11,62	12,91	6,56	3,88	100
2007-08	26,08	17,12	17,92	13,92	13,63	5,70	5,63	100
2008-09	26,99	17,37	17,66	14,39	13,61	5,39	4,60	100
2009-10	27,28	16,41	18,47	14,92	13,22	5,21	4,49	100
2010-11	29,67	15,90	17,91	14,80	12,29	5,31	4,12	100
2011-12	32,17	14,97	17,73	14,35	11,11	5,67	3,99	100
2012-13	34,16	14,45	17,47	14,20	9,96	5,72	4,05	100

Source : ONS. Données agrégé par nous.

ST : Sciences et Technologie ; SMV : Sciences Médicales et Vétérinaire ; Sciences Économiques, de Gestion et Commerciales ; SJ : Sciences Juridique (ou Droit) SPo et SIC : Sciences Politiques et Sciences de l'Information et de la Communication ; SHS : Sciences Humaines et Sociales ; LLE : Lettres Arabes, Langues Étrangères et Interprétariat.

L'examen des données du tableau 10, fait ressortir le déséquilibre entre les disciplines en termes d'effectif des étudiants observé durant les 16 années que couvre l'analyse soit de

1996 à 2012. Nous constatons qu'à la lumière de l'évolution des effectifs durant cette période trois catégories²² de disciplines peuvent être dégagées :

Première catégorie : Filières à forte population étudiante

Les effectifs des disciplines scientifiques et technologiques (ST) sont les plus importants parmi toutes les disciplines qui composent la formation universitaire. Leur nombre varie, d'une année à une autre, entre 26% (2007/08) et 47,5% (1996/97). La filière SEGC, et l'autre discipline qui recrute le plus du public universitaire et qui a vu exploser ses effectifs entre 2001 et 2006 (entre 20% et 21% selon l'année)²³ se classant ainsi en deuxième position. Sur le plan sociologique nous verrons que la spécialité économie est largement accaparée par les fils et filles des parents cadres moyens et des parents apparentant à la profession des indépendants. Par contre les ST sont, là aussi, détenues en majorité par les étudiants dont les parents sont cadres moyens mais aussi des étudiants dont les parents sont cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale. Une troisième filière dont le nombre d'étudiants n'est pas négligeable est celle des LLE. Leurs effectifs affichent des pourcentages honorables : de 10% à 17% selon l'année.

Deuxième catégorie : Filières à moyenne population étudiante

Deux autres disciplines, les SHS et les SJ ont des effectifs moyens. Ils affichent des pourcentages moyens (entre 8% et 16%). Si les SHS ont des pourcentages qui varient, durant la période 1996-2012, entre 8% et 15%, les SJ affichent des résultats plus glorieux que les sciences humaines et sociales puisque leurs effectifs enregistrent des pourcentages meilleurs : entre 8,5% et 16%. Le poids des objectifs à la fois sociaux (mobilité sociale) et professionnels (profession libérale) explique peut-être le nombre important d'étudiant en

²² Ces catégories sont désignées sur la base des pourcentages des effectifs en prenant en considération la valeur minimale et la valeur maximale de ces pourcentages.

²³ Les effectifs des SEGC représentent entre 12% et 19% des effectifs observés durant les années précédant la période 2001-2006 tandis que cet effectif varie entre 14% et 17% les années d'après 2001-2006.

Droit. Mais il faut signaler, qu'à partir de 2008/09 et jusqu'à 'à 2012/13 les sciences humaine et sociales ont pris le dessus sur le droit.

Troisième catégorie : Filières à faible population estudiantine

Par ailleurs, nous constatons trois filières ayant un faible effectif. Il s'agit des Sciences Médicales et Vétérinaires (SMV) dont l'effectif varie, durant la période 1996-2012, entre 5% et 10%. La faiblesse des effectifs de cette discipline revient au fait du caractère très restrictif et très sélectif du domaine de la médecine ; Les étudiants du domaine de la médecine comptent parmi les meilleurs étudiants ayant obtenus de très bonnes notes au baccalauréat. La deuxième filière caractérisée, elle aussi, par la déficience de ces effectifs est les Sciences Politiques (SPo)²⁴ et les Sciences de l'Information et de la Communication (SIC). Comme il s'agit d'un domaine peu limitatif et moins restrictif pour les étudiants, cette faiblesse revient peut être au peu d'engouement des étudiants à choisir ces deux spécialités. Les données statistiques de ces deux spécialités se classent en dernier

1.5.1 Analyse de la matrice disciplinaire à travers les taux de variation et taux d'accroissement annuel moyen.

1.5.1.1 Taux de variation

D'autres faits remarquables concernent le volume des inscrits par filière à lumière des taux de variation pour chaque filière entre 1996 et 2012. En effet, l'examen des taux de variation fait apparaitre des nuances entre ces filières : si certaines disciplines ont enregistré des taux de variation faramineux d'autre par contre ont connues des taux de variation timide. D'abord il est observé une importante croissance positive (141%) pour toutes les filières.

²⁴ Il est à noter une aberration statistique. L'ONS agrège les données statistiques de sciences politiques avec les données statistiques des SIC alors que les SPo sont administrativement et pédagogiquement sous la tutelle des facultés ou instituts de Droit. Dans le cas de notre échantillon les SPo sont affiliés au droit.

Tableau 11: taux de variation par discipline (1996-2012)

	SPo et SIC	SHS	LLE	ST	SECG	Droit	SMV	Total
Taux de Variation (*)	378%	319%	267%	138%	85%	54%	50%	141%

Source : notre enquête. (*) calculé à partir des données statistiques de l'ONS

Ensuite cette variation se scinde en deux scénario :

1^{er} scénario : une évolution à forte variation :

La forte progression des filières appartient au premier degré aux SPo-SIC (378%) suivie par les SHS (319%). Avec un taux de variation de 267% les Lettres Arabes et Langues Étrangères occupent la troisième position en termes de croissance positive des effectifs. La croissance des effectifs appartenant à la filière Sciences et Technologie reste quand même timide par rapport aux disciplines précédentes puisque elles n'affichent un taux de variation que de 138%.

2^{ème} scénario : une évolution à faible variation :

Les filières ayant une croissance des effectives faibles sont au nombre de trois ; il s'agit de la filière de l'économie, de la filière Droit et enfin la filière des sciences médicales et vétérinaires. Entre ces trois spécialités, les sciences économiques sont les mieux dotées en effectifs étudiant puisqu'ils ont connues un taux de variation de 85% alors que les deux autres ont enregistrées des taux de variation ne dépassant pas les 50%.

1.6 ÉVOLUTION DES SPECIALITES ENTRE 1996 ET 2012

Nous allons dans ce qui suit examiner l'évolution des filières d'études chacune à part.

Tableau 12: TCAM (en %) des inscrits en graduation entre 1996-97 et 2012-13

Filières	SPo et SIC	LLE	SHS	SJ	SECG	SMV	ST
TCAM (%)	16,18	12,63	11,54	10,59	9,90	4,74	6,72

Source : notre enquête

1.6.1 La filière Sciences et Technologies

Durant la période considérée (1996-2012), la discipline ST connaît une croissance très lente mais qui est continue et soutenue. Les effectifs ont passé de plus 135.600 en 1996/97 à plu de 384000 étudiant réalisant par là une croissance annuelle moyenne positive de 6.72%. Cette croissance reste des plus faibles comparativement aux autres disciplines. Il fau signaler par ailleurs qu'en terme d'effectif absolu elle se place en première position.

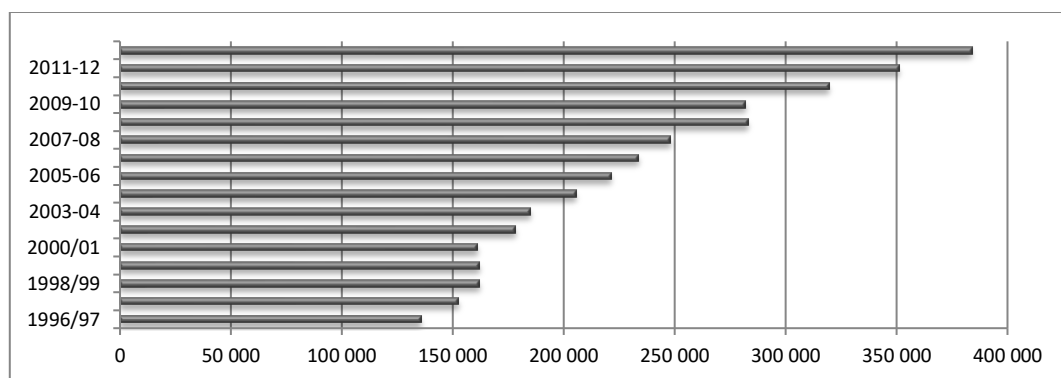


Figure 6: Évolution des inscrits en Sciences (1997-2012)

1.6.2 La filière Sciences Médicales et Vétérinaires (SMV)

Considérées comme une filière protégée dont l'accès est conditionnée par une moyenne de baccalauréat des plus élevée et qui peut être fixé à plus de 15/10. Les sciences médicales et sciences vétérinaires connaissent une croissance en continue depuis l'année universitaire 1996-1997 jusqu'à l'année 2012-2013. Les effectifs sont passés, sur la même période de plus de 24.400 étudiants à 64.350 étudiants. Bien que cette filière est très demandée et connaît chaque année un engouement spécifique, le rythme de croissance n'est pas aussi important que les autres filières. Elle affiche une croissance moyenne par an trop basse (4,74%). La lenteur de sa croissance tient beaucoup à la nature de la spécialité et à la réglementation qui freine une demande sociale trop importante.

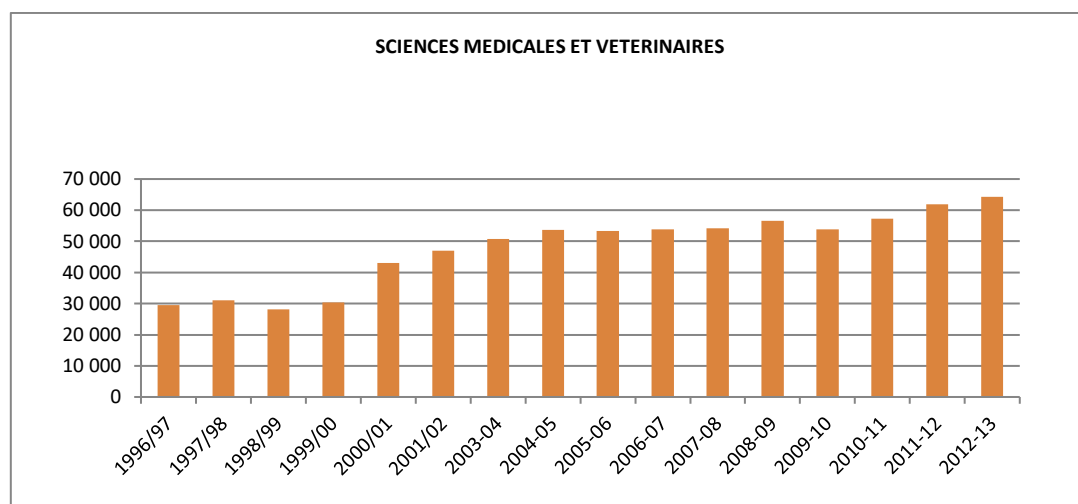


Figure 7: Évolution des inscrits en Sciences Médicales et Vétérinaires (1997-2012)

Il faut noter, par ailleurs, que l'orientation vers les sciences médicales (médecine et pharmacie) est plus importante que l'orientation vers les sciences vétérinaire. En 1996-1997 le ratio (en%) est d'un étudiant en sciences vétérinaires pour 18 étudiants en médecine ; ce même ration passe, en 2012-2013 à un étudiant pour 19.28 étudiants en sciences médicale.

1.6.3 La filière Sciences Économiques, Commerciales et de Gestion (SECG)

L'évolution de la spécialité SECG, entre 1997-2012, montre une fluctuation presque en dent de scie puisque le nombre des étudiants poursuivant cette filières d'études a atteint son pic en 2008-2009 avec un record de 18.150 étudiants. Par contre ce nombre à timidement été observé en 1996-1997 pour continuer son ascension jusqu'à 2008-2009 pour ensuite rechuter, légèrement, les années d'après le pic de 2008-2009.

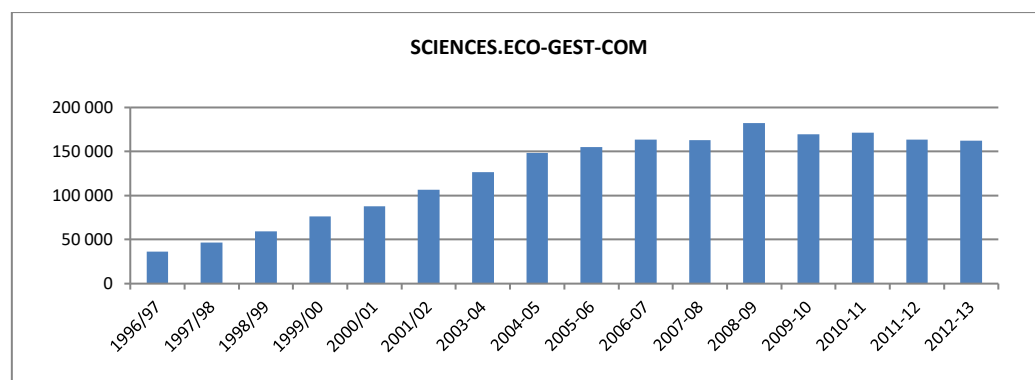


Figure 8 : Évolution des inscrits en SÉCG (1997-2012)

Cette discipline économique qui englobe à elle seule trois grande spécialités : les sciences économiques, les sciences de gestion et les sciences commerciales, recrute un public universitaire doté de baccalauréat science. La croissance des ses effectifs se caractérise par une lenteur proches de la filière ST et SMV. Elle affiche une croissance moyenne de 9,90% par année entre 1996 et 20212.

Nous remarquons que les trois disciplines examinées plus haut (ST, SMV et SEGC) ont un point en commun : un faible TCAM. Cela revient au fait que ces trois disciplines, les SMV et les SEGC en particulier, adoptent une réglementation restrictive et demandent des moyennes au baccalauréat des plus élevés. En plus de cela, les matières enseignées étant trop techniques demandant un niveau élevé en mathématique rebute pas mal de candidat.

1.6.4 La filière Sciences juridiques (Droit)

Les sciences juridique (ou Droit) ont connues le même scénario observé dans les SEGC. Un départ timide des effectifs durant l'année 1996-1997 et un pic du nombre des inscrits enregistré en 2008-2009 pour qu'ensuite ce nombre dégraisse. Durant la période de référence (1996-2012) les étudiants passent de 24.200 en début de période à 111.900 en fin de période. En 2008-2009, date du pic enregistré, le nombre des étudiants atteint 142.800.

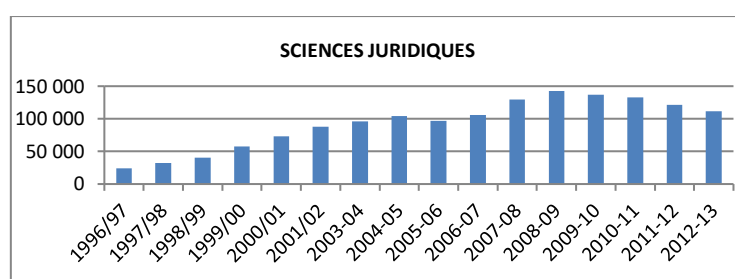


Figure 9: Évolution des inscrits en Sciences Juridiques (1997-2012)

Mais par rapport aux SGEC, les sciences juridiques (ou Droit) sont moins restrictives ; en plus de cela les enseignements sont peu technique et à la portée des étudiants littéraires. Les SJ enregistrent annuellement une croissance moyenne de 10,59% durant les 16 années de référence .Ce qui lui donne une position honorable.

1.6.5 Les Sciences Politiques (SPo) et les Sciences de l'Information et de Communication (SIC)

L'analyse de la filière Sciences Politiques (SPo) et Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) en un seul bloc disciplinaire soulève quelques réserves dans la mesure où les SPo sont administrativement et pédagogiquement attaché aux Facultés de Droit. Car à la lumière des données statistiques fournies par l'ONS, nous ne pouvant dégager la part des effectifs appartenant aux SPo et ceux appartenant aux SIC.

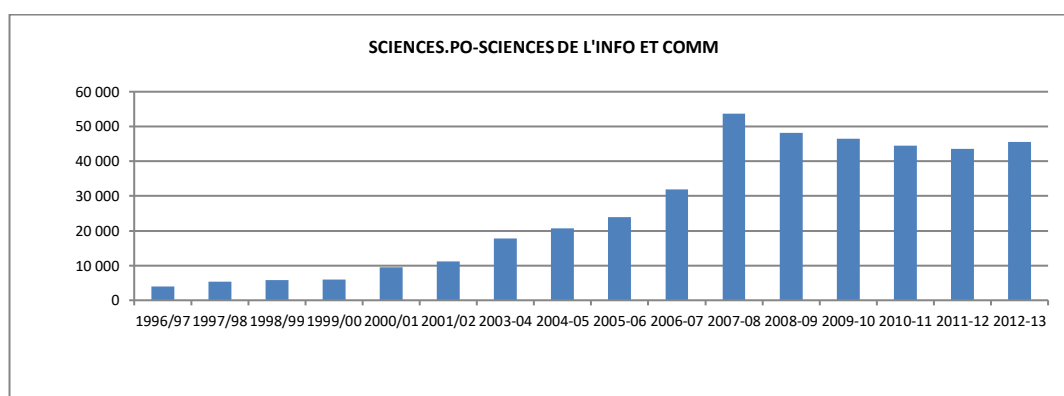


Figure 10 : Évolution des inscrits en SPo et SIC (1996-2012)

Les deux filières sont considérées comme des filières à faible recrutement et attirent peu de monde ce qui explique leur grande faiblesse numérique entre 1996 et 2007. Les effectifs de ces deux filières commencent à être appréciables à partir de la rentrée universitaire de 2007 où ils atteignent plus de 53.600 étudiants. Par contre une baisse des effectifs s'amorce dès la rentrée universitaire de 2008/09. À cette date le nombre d'inscrits passe à 48.200 et continue de baisser jusqu'à atteindre 45.600 en 2012/13.

Mais il faut signaler que ces deux filières se classent en première position en termes de croissance annuelle moyenne des effectifs. Ils affichent ensemble un TCAM de 16,18%.

1.6.6 La filière Sciences Humaines et Sociales (SHS)

Les sciences humaines et sociales (SHS) sont considérées, avec les filières Sciences et technologies, comme la filière qui recrute le plus grand nombre d'étudiant. Son attractivité la

doit aux conditions d'accès jugées trop permissives. Il semble parfois que les SHS sont considérées, à torts bien sûr, comme le dernier refuge d'étudiants n'ayant pas pu s'inscrire dans d'autres filières. D'autres étudiants, redoublons pour la plus part, se rabattent sur les SHS faute de pouvoir continuer leurs études dans cursus initiaux.

En termes d'effectif, la croissance est nettement visible au vu des données statistiques de l'ONS. En effet, durant l'année universitaire 1996-1997, 27.200 étudiants se sont inscrits dans la filière SHS pour atteindre, l'entrée universitaire de 2012/2013 quelques 159.600 d'inscrits. Il faut signaler que cette croissance enregistre, en 2010-2011, son plus haut niveau d'effectif. Mais à partir de 2011-2012 et jusqu'à la fin de la période de référence (2012-2013) cet effectif connaît une baisse sensible. La croissance annuelle moyenne, entre 1996 et 2013, est considérable au vue d'un TCAM de 11,54%.

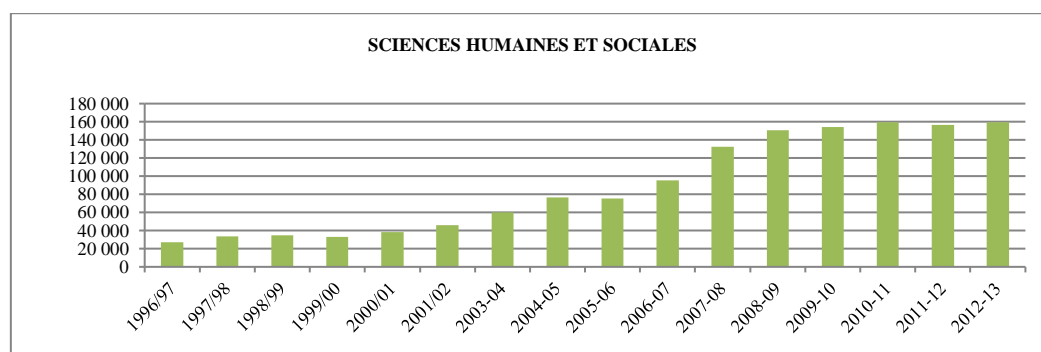


Figure 11: Évolution des inscrits en SHS (1997-2012)

1.6.7 La filière Lettres Arabes, Langues Étrangères (LLE)

L'évolution du nombre d'inscrits en LLE suit depuis 1996-1997 et jusqu'à 2012-2013 presque le même scénario de croissance continue des autres filières d'études. Cette croissance se caractérise, durant la période considérée, par un nombre d'effectifs de plus en plus important. En 1996-1997, la filière LLE enregistre un effectif d'inscrits de 28.875. Cet effectif passe en 2012-2013, à 196 soit un taux d'accroissement annuel moyen très honorable :

12,63. Ce taux d'accroissement place les LLE en deuxième position en termes d'évolution annuelle de ses effectifs.

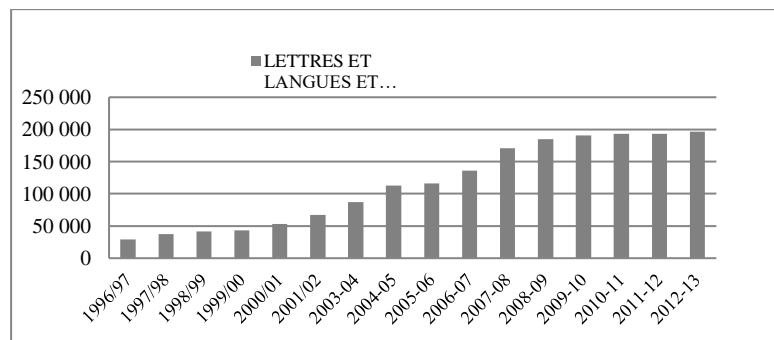


Figure 12: Évolution des inscrits en LLE (1997-2012)

CHAPITRE III : L'ÉTUDIANT

1. L'ÉTUDIANT

Introduction

S'il se trouve qu'il existe bel et bien, ce qui est le cas, un éventail d'études appréciables par leur qualité et quantité, sur les étudiants au tant qu'élément d'un tout constitué à savoir l'enseignement supérieur, n'empêche que ces études restent pratiquement en dehors de l'étudiants lui-même. Autrement-dit les différentes études parviennent à dégager des problématiques sur les étudiants que par les pratiques pédagogiques des étudiants. La dimension sociale de l'étudiant est quasiment absente du paysage sociologique. Cela peut constituer une entorse.

Devant une demande sociale d'éducation de plus en plus importante, l'enseignement supérieur répond coûte que coûte à une telle demande. De milliers d'étudiants débarquent, chaque année, aux portes des universités afin d'y poursuivre des études ou des formations dans le supérieur. Il s'agit, pour certains étudiants du premier cycle (L1) de la première fois alors que pour d'autres étudiants c'est la fin d'une carrière universitaire. L'entrée à l'université est une expérience en soi. Cette expérience est, d'un côté une forme de construction sociale d'une identité étudiante et, de l'autre côté, une forme de socialisation.

Depuis l'indépendance à ce jour le nombre des étudiants de l'enseignement supérieur n'a cessé de progresser. D'année en année la progression des effectifs estudiantins constitue un réel défi pour les instances universitaires. Dans la mesure où la population estudiantine doit être impérativement prise en charge et ce quel que soit les conditions dans lesquelles cette prise en charge est faite. Puisque la politique éducative, de la tutelle, repose sur un principe simple : chaque étudiant doit avoir sa place dans l'enceinte universitaire.

Pour contenir l'afflux massif d'étudiants (plus 1,4 million en 2016)²⁵ plusieurs mesures ont été prises depuis une dizaine d'année pour répondre à la croissance de la demande de formation de la part des nouveau bacheliers. Dans cette démarche les structures de l'enseignement supérieur ont été renforcés (106 établissements supérieurs au total) ; le personnel enseignants a aussi vu son effectif en hausse (plus de 58000 la même année)²⁶ sans oublier le nombre de places pédagogiques créés à chaque rentrée universitaire.

Mais voilà, les préoccupations des instances politiques et leurs efforts pour améliorer l'enseignement supérieur n'ont pas eu l'effet escompté sur la qualité des études puisque la préoccupation majeure est quantitative et non qualitative (Ghalemallah, 2006). Un tel afflux n'est pas sans conséquence sur la gestion administrative et pédagogique.

Cela suscite beaucoup de questionnement de la part des enseignants, eux-mêmes confrontés aux situations les plus diverses lors de l'exercice de leurs fonctions d'enseignement, d'encadrement et pour certain de fonctions administratives.

C'est alors qu'il faut, lorsque la problématique de « l'étudiants » est abordée, déterminer les multiples caractéristiques des étudiants ; ces caractéristiques non seulement sont d'ordre pédagogiques, mais aussi d'ordre sociologique, démographiques et psychologiques.

Les analyses et les études ayant examiné, de près ou de loin les aspects pédagogiques fusent et sont pour la plus part d'ordres techniques liés à l'apprentissage, la didactique, les examens etc. tout en omettant de fouiller dans la sphère du sociales et du psychologique ; car il n'est pas concevable de nier ou bien de délaisser les attributs

²⁵ ONS, l'Algérie en quelques chiffres, n° 47-2017, résultats 2014-2016

²⁶ Tout grade et statut confondu

psycho-sociales de l'étudiant en sachant bien l'interférence qu'elles ont sur toutes actions pédagogiques de l'étudiant.

Considéré comme l'une des composantes (humaines) des établissements de formation, les étudiants sont pratiquement en marge de la plus part des études sur les étudiants en Algérie. Les points sur lesquels les différents chercheurs et universitaires (Guerid, 1998, Ghalamallah 2006) pour ne citer que ceux-là, ont eu à analyser les éléments structurels et organisationnels de l'université, tout au plus ils élargissent le champ des études aux différents segments de l'enseignement supérieur. Les sujets abordant l'étudiant en tant qu'un segment parmi d'autres de l'enseignement supérieur restent faibles pour ne pas dire inexistantes.

Mais, vouloir questionner «le monde des étudiants» avec ces multiples facettes est une tâche périlleuse. Les imbrications qu'il faut déchiffrer et la multitude de formes et de figures qu'il y a à simplifier complique d'avantage cette tâche. Vouloir analyser et vouloir soumettre le monde des étudiants aux champs de la sociologie ne facilité guère cette volonté.

1.1 DEFINITION²⁷

Pour Anne Françoise Duquiré le terme « étudiant » est dérivé du latin *studere* signifiant «s'appliquer à apprendre quelque chose ». On le réserve généralement aux personnes intégrées dans un cursus scolaire. Dans de nombreux pays, notamment francophones, ce terme est traditionnellement réservé aux personnes engagées dans un cursus d'enseignement supérieur. Les nombreuses recherches effectuées sur les étudiants opèrent une distinction dans le monde de l'enseignement entre l'élève qui fréquente l'enseignement primaire ou secondaire, et l'étudiant qui fréquente un établissement d'enseignement supérieur. » (Duquiré, 2007, p.98).

²⁷ La définition fait référence entièrement à Anne-Françoise Dequiré

Pour tout effort de conceptualisation et de définition, des difficultés épistémologiques surgissent du fait que chaque concept et chaque terme appartienne à un champ de recherche ou à un autre. C'est pourquoi, le terme étudiant ne peut faire l'objet d'une définition aussi précise qu'elle soit. Pour mieux situer le problème de définition, Dequiré (2007) cite deux auteurs français connus pour leurs travaux sur les étudiants. Le premier, F. Dubet, dans son livre intitulé « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse » déclare que « il est très difficile de donner une définition de l'étudiant puisqu'aucun type idéal nouveau n'est venu bousculer l'héritier. » le second, O. Galland dans son livre « Le monde des étudiants » qui insistant sur la poursuite des études, déclare « qu'en dehors de sa définition strictement scolaire, la condition étudiante est d'abord une manière de prolonger la jeunesse. Mais c'est bien, malgré tout, la poursuite d'études en commun qui donne son unité à ce groupe, même si celui-ci se fragmente en fonction des disciplines. ». (Duquiré, 2007, p.98).

En plus de la définition de Duquiré d'autres définitions sont proposées par d'autres auteurs. En voici quelques définitions :

Personne qui fait des études supérieures dans une université ou un établissement supérieur, une grande école (Dictionnaire Larousse). La définition d'un dictionnaire est simple mais qu'en est-il lorsque d'autres significations statutaires, légales ou bien liée à la pratique entre en jeu. Faire apparaître pour une définition tout ce qui constitue l'amalgame d'un mot ou d'un concept laisse l'utilisateur dans l'expectative et dans beaucoup d'incertitude.

Il existe plus au moins des efforts dans ce sens de la part de sociologues, en particulier ceux issues du champ de la sociologie de l'éducation dont le concept d'étudiant est liée d'une part à l'action proprement dite de poursuite des études dans un

établissement scolaire ou universitaire et d'autre part cette définition est ancrée à l'identité sociale "L'identité étudiante peut tout d'abord être appréhendée par référence à l'institution scolaire. Pour être qualifié d'« étudiant », il suffit de faire des études dans un établissement d'enseignement supérieur ou reconnu comme tel. Cette définition usuelle de l'étudiant correspond à un rôle social qui renvoie à des comportements attendus qui sont associés à la pratique scolaire, ce qui implique une similitude dans les activités quotidiennes et les rythmes de vie. Cela ne signifie pas que l'on puisse conclure à une expérience identique ou collective car le type d'engagement dans les études est bien entendu très différent d'un étudiant à l'autre, comme le soulignaient déjà Bourdieu et Passeron en 1964". (Valérie Erlich, 2004 : sp)

Pour Doray et Picard « Être étudiant, c'est faire des études son travail ...Les étudiantes et étudiants partagent plusieurs traits spécifiques » (Doray et Picard, 2004 : sp)

1.2 POURQUOI ÉTUDIER ?

L'intérêt porté aux études universitaires s'inscrivent directement dans des projets personnels et sociétaux. Être étudiant, s'inscrit dans une continuité linéaire dont le schéma restitue le passage naturel d'une étape à une autre à savoir du lycée à l'université. Être étudiant c'est aussi accepter tous les changements qui s'opèrent chez les apprenants qui vont du changement de statut, de pratiques et de vie sociale.

Les raisons qui poussent les gens à poursuivre des études à l'université sont aussi diversifiées que multiples ; diverses et multiple selon la composante, elle aussi, diverse et multiple, du public étudiant. Jacky Beillerot, (1996) nous éclaire sur ce sujet « Les réponses fusent : il y a l'économie et le chômage, l'histoire personnelle et l'ambition, la chance sociale et la difficulté de choisir, le travail futur et le plaisir de comprendre, l'idéal de justice et la crainte d'anticiper l'avenir, le bonheur de vivre

librement sa jeunesse et le regret que tous ne puissent pas le partager. On étudie non pour une raison mais pour de multiple, ... » (Beillrot. J, 1996 : sp).

De Linares. C, dans un article paru en 1996 dans la revue Agora Débats/jeunesses, intitulé « Pourquoi étudier ? » propose une raison qui s'inscrit droit dans la théorie de l'utilitarisme ; elle déclare que « *On pourrait penser que l'une des raisons, sinon la plus évidente, au moins la plus immédiate, de poursuivre des études aujourd'hui tiendrait à leur utilité, à leur rentabilité, voire à leur efficacité en termes d'insertion. Portés par un sentiment d'inquiétude, d'incertitude devant la menace du chômage et de l'effritement de la société salariale, les étudiants feraient des études pour mieux se protéger.* » (De Linares Chantal, 1996, p.8).

Étudier prend une autre dimension ayant trait à un positionnement dans la sphère sociale, c'est-à-dire une sorte d'héritage social selon l'expression de Beillerot (Beillerot, 1996). On cherche à être médecin, ingénieur, avocat ou notaire ; on cherche tout simplement à occuper un emploi. La poursuite des études supérieures aura pour raison soit la mobilité sociale soit l'entrée dans la sphère des élites intellectuelles soit de chercher une bonne situation sociale et professionnelle. Selon Beillerot «*On entrait, à son tour, dans le groupe bien minoritaire d'une élite. Ceux qui alors invoquaient l'espoir d'une bonne situation étaient des transfuges de classe, issus de la promotion sociale, destinés à une situation donnée que leur entourage et eux-mêmes ne considéraient pas comme satisfaisante. Ils visaient alors la «bonne» situation. »* (Beillrot. J, 1996 : sp).

Les études supérieures sont aussi un gage contre la précarité sociale et professionnelle. Des études²⁸ faites par le CEREQ²⁹, il 'y aurait précarité lorsque des individus ont quittés prématurément le système scolaire, c'est-à-dire sans diplôme.

²⁸ Enquête réalisée en 2010 auprès de jeunes sortants sans diplôme du système scolaire en 2006/2007.
Cf :Bref du Céreq N°283, mars 2011.

²⁹ CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications. France.

Selon toujours la même source le diplôme reste, même en période de récession, un gage de sécurité contre le chômage et contre la précarité. Les auteurs de cette étude confirment «*l'absence de diplôme reste un handicap pour les jeunes sur le marché du travail. C'est encore plus vrai en période de récession* » (Mazari. Z, Meyer. V, Roubaud. P, Ryk. F, et Winnicki. P, 2011, p1)

1.3 L'IDENTITE ETUDIANTE

La définition de l'identité étudiant est faite en référence, d'abord à l'institution scolaire et ensuite à la pratique scolaire. Erlich donne un éclairage sur ce point «*Pour être qualifié d' « étudiant », il suffit de faire des études dans un établissement d'enseignement supérieur ou reconnu comme tel. Cette définition usuelle de l'étudiant correspond à un rôle social qui renvoie à des comportements attendus qui sont associés à la pratique scolaire, ce qui implique une similitude dans les activités quotidiennes et les rythmes de vie.*» (Valérie Erlich, 2004, sp). Cependant, étant donné que les étudiants ne s'engagent pas de la même manière dans les études, il ne faut pas pour autant que cette similitude soit assimilée à des engagements identiques et communs à tous. Sinon, on serait devant un groupe homogène à identité unique, alors que les études fait dans ce sens s'accordent sur le fait que «*les frontières du monde étudiant se superposent mal selon que l'on se réfère à la diversification des parcours, à la variété des conditions d'étude et de vie des étudiants* ». (Erlich. V., 2004 : paragraphe 1). Par ailleurs, ce qui pourrait constituer aussi une identité étudiante est le rapport de l'étudiant à ces études comme le précise Erlich en déclarant que «*La question du rapport des étudiants à leurs études apparaît donc d'emblée tout à fait centrale pour mieux cerner l'identité du groupe.*» (Erlich. V., 2004 : paragraphe 1).

1.4 QUESTION DE RUPTURE

En construisant sa nouvelle identité, identité universitaire dont les composants prennent des dimensions environnementales dans sa globalité et qui englobe à la fois des aspects matériels (bâtiments pédagogiques et administratif, espace extérieures du site..) comme les aspects immatériel (l'ensemble des relations humaines générées par le rapport de l'étudiant au autres : enseignants et étudiants), l'étudiant doit entreprendre des ruptures avec son passé de lycéen : il s'agit d'une rupture spéciale et une rupture temporelle.

1.4.1 Rupture spatiale

Le passage du lycée à l'université est considéré comme une transformation. Le lycéen, élève d'hier, deviendra étudiant universitaire aujourd'hui ; pour Coulon (1997), il s'agit d'un « processus d'affiliation ». L'affiliation est un processus permettant à l'élève de reconstruire sa nouvelle identité, qui n'est pas seulement une transformation dans les pratiques intellectuelles proposée par l'université. Mais c'est une forme de socialisation, socialisation étudiante plus précisément. Ce qu'il faut savoir c'est que *« l'entrée à l'université met manifestement en jeu une série de changements touchant les différents domaines de la vie étudiante. »* (Boyer R., Coridian C. Erlich V., 2001, p.98).

Les changements occasionnés par l'entrée à l'université poussent les étudiants à revoir certaines habitudes du lycée afin qu'ils puissent s'en procurer d'autres en concordances avec le nouveau milieu universitaire. Les nouvelles habitudes touchent les moindres détaille de la vie quotidienne résidence universitaire au lieu de la résidence parentale, de la gestion du budget, des repas à l'extérieur. Etc.).

La nouvelle donne, oblige l'étudiant à faire des repérages de l'espace universitaire. Souvent, cet espace se limite « *...autour de deux catégories de lieux :*

ceux réservés aux formalités administratives et ceux où se déroule les enseignements...d'une manière générale, la confrontation avec le nouveau lieu d'études marque une rupture pour les étudiants (Boyer. R, Coriaian. C et Erlich. V, 2001, p.98). Vivant entre famille et campus, la vie selon Erlich (1998) est double. Selon elles « *la double vie devient leur lot commun* ». Dans cette étape tumultueuse, surtout pour les novices, la famille reste un point d'ancrage, point de repère, de soutiens matériels, financiers et moraux.

1.4.2 Rupture temporelle

Le cadre temporel se trouve déstabilisé par le fait d'entrée à l'université. Le passage d'une temporalité rigoureuse et sévère et très encadrée par l'administration du lycée à une temporalité irrégulière et discontinue. Alors, le temps scolaire se défait suite au relâchement des contrôles de présence. Le relâchement des contraintes scolaires à l'université donne à l'étudiant un sentiment de liberté. A en croire Boyer et ses collègues, il n'en est rien puisqu'il s'agit d'une « fausse liberté » ou une « liberté piège ». Pour que l'étudiant « reconstruit » une temporalité adaptée à la nouvelle vie d'universitaire, il doit « s'auto-motiver », « s'auto-contraindre », « s'autodiscipliner ».

Le temps, chez les étudiants, se compose d'un *temps de travail* et d'un *temps social*. L'un et l'autre sont déterminés par l'action de chaque étudiant ; ces deux aspects de temps se combinent, ce complètent, mais peuvent aussi être en défaveurs de l'étudiant selon qu'il domine temps de travail sur le temps social ou le contraire.

Le temps du travail : concerne toutes les activités pédagogiques, réglementées ou non, que l'étudiant est appelé à exécuter : c'est le temps des cours magistraux et travaux dirigés ou pratiques, le temps du travail personnel, le temps des révisions et des examens et le temps réservé à la documentation et à la lecture-écriture.

Le temps social : c'est le temps qui rythme la vie sociale de l'étudiant, c'est-à-dire toutes actions n'ayant pas de relation avec les études stricto sensu. C'est un temps des loisirs, d'activités sportives, culturelles ; c'est aussi le temps de vie familiale et de copinage.

1.5 PRATIQUES PEDAGOGIQUES

A l'université, l'étudiant découvre de nouvelles méthodes d'enseignement de nouveaux locaux pédagogiques (amphithéâtres). L'université constitue « *une expérience assez déroutante* » selon certains auteurs (Boyer.R, Coridian. C et Erlich. V, 2001, p.99).

Le déroulement des études et des pratiques pédagogiques de l'étudiant est diamétralement opposé à celui du lycée. C'est une nouvelle expérience rythmée par un travail personnel mettant en relation l'apprenant avec des méthodes d'apprendre, de compréhension et de mémorisation des cours. En somme le travail demandé est beaucoup plus important c'est pourquoi l'étudiant adopte des stratégies de « travail » en rupture avec le lycée ; soit qu'il reporte le travail demandé, les révisions des cours se font à l'approche des examens ou se font au coup par coup. Boyer et all, observent que « *le travail est alors transformé en une série d'investissement à court terme calculés au plus près en fonction des bénéfices scolaires attendus.* » (Boyer et all, 2012, p100). Plus loin, les mêmes auteurs déclarent « *si cette capacité à gérer l'autonomie paraît assez discriminant, la compréhension de la nature du travail à effectuer différencie également les investissements étudiants et leur engagement dans un véritable travail universitaire* » (Boyer et all, 2012 p100). Comme les études universitaires sont exigeantes en effort personnel l'étudiant acquiert ou non les compétences requises (Coulon, 1997, cité par Boyer et all, 2012 : p97).

2. SITUATION DANS LE SECONDAIRE

2.1 LE BACCALAUREAT

Le baccalauréat³⁰, son histoire débute concrètement en 1808³¹ en France. « Les candidats doivent être âgés d'au moins 16 ans et l'examen ne comporte que des épreuves orales portant sur des auteurs grecs et latins, sur la rhétorique, l'histoire, la géographie et la philosophie. Les premiers bacheliers sont au nombre de 31. Julie Daubié sera, en France, la première bachelière en 1861 »³². En Algérie, le premier bachelier est un certain Si M'hammed Ben Rahel Ennadromi³³ qui fut le premier Algérien à obtenir le baccalauréat au terme des études secondaires qu'il avait suivies au lycée impérial d'Alger où il fut admis en 1870.

Le baccalauréat est un diplôme concluant le deuxième cycle de l'éducation, le secondaire, comportant trois niveaux (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année du secondaire). Le dernier niveau est appelée communément la terminale pour désigner la 3^{ème} année de ce cycle. c'est un passage obligé pour l'accès aux universités ; Cette phase des études se démarque par de faits importants dans la carrière scolaire d'un jeune : la première consiste dans la fin de l'obligation de la scolarité et la deuxième, le jeune «terminaliste », ayant obtenu son baccalauréat, peut prétendre poursuivre, s'il le veut, des études supérieures ou bien regagner les différentes structures de la formation professionnelle dans.

2.1.1 Le baccalauréat par série

Les étudiants lors de leur inscription dans les universités algériennes doivent être titulaire d'un baccalauréat ; mais pas seulement. Il existe toute une réglementation

³⁰Le mot baccalauréat dérive du latin médiéval «bacca laurea», qui signifiait «baie de laurier», ou « couronne de laurier » une couronne qui symbolise la réussite. En effet, dans l'Antiquité, le laurier était un emblème de victoire chez les grecs, les romains et les arabes du Maghreb.

³¹ Décret organique du 17 mars 1808.

³² MEN (Ministère de l'Éducation Nationale France) Le baccalauréat : repères historiques. Juin 2007.

³³Si M'hammed Ben Rahal Ennadroumi (16 mai 1858 - 7 octobre 1928)

régissant l'accès à l'enseignement supérieur et l'accès aux différentes et multiples offres de formations. Comme il ne suffit pas d'obtenir un baccalauréat, encor faut-il avoir obtenu la bonne moyenne au bac. Cette moyenne déterminera l'inscription sur des critères de choix individuel et d'orientation, dans telle ou telle formation universitaire. Ces critères prennent en considération, les places pédagogiques disponibles, la circonscription géographique, le choix du bachelier et enfin les notes et les moyennes obtenues par ce dernier.

L'examen des étudiants selon la série du bac renseigne sur la part de chaque série dans la matrice des filières (ou spécialités) dans l'enseignement secondaire et la proportion de chaque série dans l'ensemble des séries de bac existantes au niveau de l'université d'Oran.

Tableau 13: Effectif des étudiants selon la série du baccalauréat

Série du bac	Sciences	Lettres et Philosophie	Gestion et Économie	Langues Étrangères	Total
Effectif	190	141	63	38	432
%	43,98	32,64	14,58	8,80	100

Source : notre enquête

D'abord, nous constatons que la majorité des bacheliers sont issus des branches scientifiques et littéraires. Alors que les scientifiques détiennent la 1^{ère} place (43,98%), les baccalauréats Lettres et Philosophie se positionnent en seconde place (32,64) ; Sur les 432 étudiants, 63 détiennent un bac Gestion et Économie soit 14,58% de l'effectif et 38 autres un bac Langues Étrangères ; ils représentent, respectivement 14.60% et 8.80%.

2.1.2 La moyenne du bac

2.1.2.1 La moyenne selon la série du baccalauréat

Pour obtenir son diplôme de baccalauréat, l'élève doit obtenir une note minimale de 10/20 ou plus. Le nombre de bacheliers, exprimé en taux de réussite d'une année

donnée³⁴, n'est pas en lui-même un indicateur du niveau réel des bacheliers ; il exprime seulement l'évolution numérique. Par contre, des paramètres beaucoup plus qualitatifs, tels les mentions du bac et les moyennes de ce dernier permettent de juger de la qualité de nos bacheliers et de leurs niveaux.

En effet, la situation qui se présente est relativement satisfaisante. Les données en notre possession corroborent cela puisque la moyenne globale n'est que de 11.74/20 ; la moyenne la plus répandue (ici le mode) est 11/20. Cela veut dire que sur l'ensemble de l'échantillon (N=432), 157 individus ont obtenus leur bac avec une note allant de 11/20 à 12/20 soit 36%. Par ailleurs, les bacheliers ayant une note de passage de 10/20 sont aussi nombreux (124 individus, soit 28%) mais une nette amélioration de la note est observée – un bon signe de la qualité des bacheliers- chez ceux ayant obtenus 12 et 13/20 soit 20% ; ce qui n'est pas négligeable comme résultats. Mais malheureusement. Certain de nos étudiants, pas du tout nombreux (12 individus seulement soit 3%), ont eu le bac avec 15 et 16/20 de moyenne.

Les différences entre les filles et les garçons ne sont pas perceptible ; ces différences sont presque inexistantes puisque les garçons comme les filles ont les mêmes scores. La moyenne est la même pour les deux sexes (11.73/20 pour les garçons et 11.74/20 pour les filles) ; toutes les autres indicateurs statistique (mode, médiane ou bien la note minimale et la note maximale) sont identiques. Ce résultat démontre que la réussite dans les études n'est pas l'apanage d'un sexe en particulier.

³⁴ Taux de réussite au baccalauréat (2004=42.52%, 2007=53.29%, 2010=61.23%, 2011=62.58%).
source : ONS

Tableau 14: Effectif des étudiants selon la moyenne obtenue au baccalauréat

	Sciences	Lettres et Philosophie	Gestion et Économie	Langues Étrangères	Toutes séries confondues
moyenne	12,09	11,38	11,58	11,53	11,74
médiane	11,71	11,37	11,48	11,45	11,49
mode	11,00	10,46	11,00	11,00	11,00
mini	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
maxi	16,23	13,25	14,97	14,38	16,23

Source : notre enquête

Les premières impressions qui se dégagent du tableau 14 sont d'abord l'égalité des scores minimaux de toutes les filières de bacs (10/20) ainsi que le plus élevé de ces scores (11/20) avec une légère différence en Lettres qui affiche un score d'un peu moins que toutes les filières. Concernant les autres indicateurs, les dissemblances sont plus au moins apparentes ; par exemple, les scores maximaux donnent le privilège à la filière sciences (16.23) ; dépassant ainsi les lettres de 3 points (13.25), les sciences économiques de 1 points (14.97) et enfin les langues étrangères de 2 points (14.38).

un autre indicateur montre, là aussi, la supériorité des bacheliers scientifiques puisqu'ils affichent un score moyen de 12.09, légèrement élevé par rapport à la moyenne générale ; alors que les autres affichent des certes bas par rapports aux scientifiques mais sans trop s'éloigner de la moyenne générale et sans qu'il y est exagérément de différences entre les trois filières restantes : les sciences économiques (11.58), les langues étrangères (11.53) et enfin les lettres, qui se trouve en bas d'échelle avec 11.37.

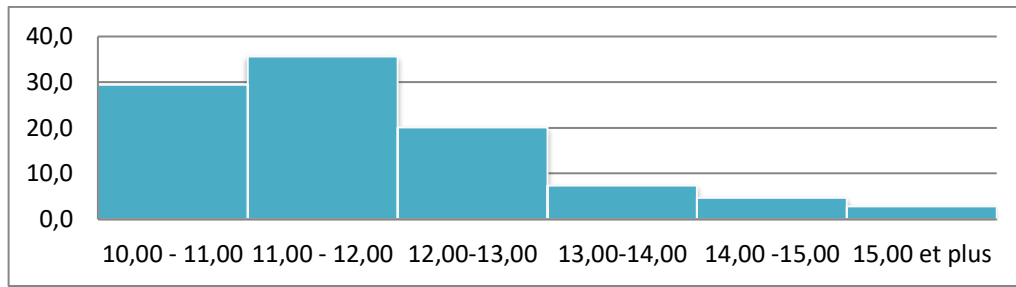


Figure 13: moyennes obtenues au baccalauréat

2.1.2.2 La moyenne obtenue au baccalauréat selon le sexe

L'effort et le travail pédagogique durant les trois années du secondaire est sanctionné, en terminal, par la réussite ou l'échec, par l'obtention ou non du diplôme de baccalauréat. Pour avoir ce diplôme, il faut, bien sûr obtenir une note de 10/20 et plus. Seulement, il subsiste des décalages non seulement par rapport à la filière en terminal mais aussi des décalages entre les garçons et les filles ce qui est révélateur de l'effort et le travail de chaque individu durant ces années de lycée.

Citée par Benghabrit, Anne Barrere³⁵ confirme que « *le travail est devenu le discours dominant de la réussite scolaire. Le discours du travail est seul aujourd'hui à proposer une compréhension globale et légitime de la réussite scolaire* » (Benghabrit .N, 1998 :47). Donc si la réussite scolaire est autant importante chez les lycéens et si une concurrence existe entre les différentes catégories sociales ou entre genre, représentées au sein des institutions scolaires, les résultats scolaires devraient être en lien avec le système social basé sur les différenciations. Alors, l'une des problématiques soulevées par les chercheurs en sociologie d'éducation concernent, justement, d'un côté les inégalités sociales devant l'école et d'un autre côté les inégalités entre fille et garçons au sein même des établissements scolaire. En vu de comparaisons entre sexe, certaines de ces problématiques mettent en avant le travail. D'autres recherches sont

³⁵ En référence au livre d'Anne Barrere : les lycéens au travail –PUF, 1997.-p37

orientées vers des aspects psychologiques et sociologiques afin de déterminer les fondements de domination d'un genre sur un autre.

Tableau 15: les moyennes du baccalauréat selon le sexe

	moyenne	mode	médiane	min	max
H	11,73	11,00	11,50	10,00	16,08
F	11,74	11,00	11,50	10,00	16,23

Source : notre enquête

Justement, les indices du tableau 15 permettent de dégager, dans le cas de cette étude, les nuances entre garçon et filles en ce qui concerne le travail scolaire à travers la comparaison de la note obtenue au baccalauréat. Il en ressort des similitudes frappantes entre le score des garçons et le score des filles. A titre d'exemple, si les garçons affichent des notes au baccalauréat maximales de 16,08/20, les filles ont aussi obtenue un score proche : 16,23/20. En plus la note moyenne au baccalauréat est très similaire pour les deux sexes : (11,73/20 pour les garçons et 11,74/0 pour les filles).

2.2 AUTRES SITUATIONS AU SECONDAIRE

2.2.1 Situations d'échec au secondaire

L'échec comme la réussite sont une expérience dans la vie de chaque individu. L'échec et la réussite déterminent des parcours et des façons de vivre différentes selon les personnes et selon la perception de l'échec et de la réussite. Toute situation scolaire est une expérience en elle-même une expérience de vie. L'échec et la réussite dans les études font partie des situations scolaires. Refaire une année ou deux d'étude (redoublement) est chose courantes dans un parcours scolaire. Dans le cas de notre enquête 40,50% des étudiants ont déclarés avoir refait une année au secondaire soit un nombre de 175 cas. En secondaire une part importante de ces étudiants.

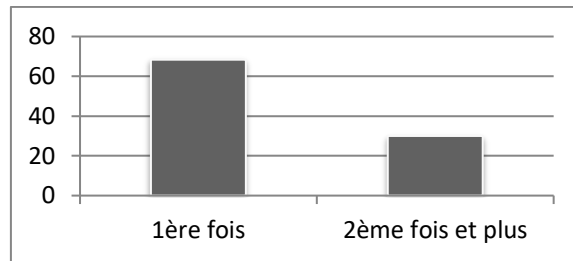


Figure 14: nombre de fois d'obtention du baccalauréat

La situation de redoublement varie d'un niveau du secondaire à l'autre. C'est le niveau terminal qui est touché par un grand nombre de redoublement par rapport aux deux autres niveaux (1^{ère} et 2^{ème} année du secondaire). Les échecs au baccalauréat représentent 78%³⁶ des échecs. Le travail scolaire en terminal est dur et l'élève doit redoubler ces efforts. En plus de cela l'élève vit intensément la dernière année du secondaire avec tout ce que cela génère comme pression psychiques. N'empêche qu'une bonne partie des étudiants ont obtenus leurs baccalauréats pour la première fois (Fig.14)

3. SITUATION UNIVERSITAIRE

Après avoir obtenu le bac, le nouveau bachelier est censé s'inscrire automatiquement dans l'une des offres de formations qui lui sont présentées dans le supérieur. Certain bacheliers préfèrent par contre reporter les études universitaire à une échéance donnée. Des projets sociaux ou des situations sociales délicates pourraient être à l'origine de ce report. Des choix d'études infructueuses dans d'autres écoles supérieures constitueraient aussi une cause de retard d'inscription à l'université. Il ressort ainsi un décalage entre l'année d'obtention du bac et la première inscription à l'université. Apparemment (sauf un cas : bac 2006 et inscription en 2009), il n'y a dans la population enquêtée aucun décalage entre l'acquisition du bac et la première

³⁶ Calculé sur la base des 175 étudiants ayant répondu par l'affirmatif avoir refait au moins une année du secondaire.

inscription à l'université. Cela permet de conclure à un engouement alimentée par les premières sensations de réussite au bac et aussi ce que représenteraient l'université aux yeux des nouveaux bacheliers. Les ruptures avec le mondes universitaires viendront plus tard c'est-à-dire après un certains temps passé à l'université où des situations inattendus ont fait surface obligerait ainsi l'étudiants de rompre avec les études.

3.1.1 Relation spécialités étudiée et série du bac

Le tableau 16 démontre la relation entre la série du baccalauréat et la spécialité étudiée en licence ; l'accord entre ces deux paramètres est parfait. Il ressort du même tableau qu'à hauteur de 74% des baccalauréats Sciences sont en formations scientifiques ; il de même pour les autres série de bac : 83% des bacheliers Lettres et Philosophie sont destinés vers les Sciences Humaines et Sociales-généralement beaucoup plus vers les Sciences Sociales-. Nous remarquons que les bacheliers langues étrangères sont beaucoup plus orientés vers les SHS (62%) que vers les langues (31%). Cela est dû au fait que les places pédagogiques en langues étrangères ne peuvent supporter l'afflux de tous les bacheliers langues étrangères.

Tableau 16: Distribution des étudiants selon la spécialité en licence

Série du Bac	spécialité en licence					Total
	ST	SHS	SEGSC	SJSPo	LLE	
Sciences	74,42	2,91	20,93	1,16	0,58	100
Lettres et Philosophie	-	82,83	1,01	16,16	-	100
Gestion et Économie	-	13,73	82,35	3,92	-	100
Langues Étrangères	-	62,07	-	6,9	31,03	100

Source : notre enquête

Le même constat est observé chez les bacheliers Gestion et Économie qui poursuivent des études en Sciences Économiques, Gestion et Sciences Commerciales (82%). La qualité d'enseignement technique (mathématiques financières, analyses

financières et statistique) fait en sorte que l'inscription soit réservée aux bacheliers gestion et économie des SEGC Cette filière recrute parmi les bacheliers sciences. Le caractère technique des SGEc attire des bacheliers détenteur de baccalauréat sciences. Ils représentent 21%.

La répartition des enquêtées par spécialité (tableau 17) fait ressortir la prévalence des filières sciences (33%) suivi par les sciences humaines et sociales (31,48%). Les lettres et langues sont les moins représentées. Cela reflète-t-il la réalité de l'université ou s'agit-il tout simplement de procédure relative à l'échantillonnage. En fait, c'est une réalité observé dans l'enseignement supérieur où les scientifiques sont majoritairement représentés par rapport aux sciences humaines et sociales. En compte en 1996/1997 cinq étudiants scientifique pour un étudiant en SHS même si ce rapport se rétrécit en 2012/2013 où il est respectivement de 2 pour 1.

Tableau 17: Les spécialités en licence

spécialité en licence	Effectifs	%
Sciences	144	33,33
sciences sociales et humaines	136	31,48
sciences économiques	92	21,30
droit et sciences Po	44	10,19
lettres et langues	16	3,70
Total	432	100

Source : notre enquête

3.1.2 Distribution des étudiants

3.1.2.1 Distribution par niveau d'étude

Le tableau suivant donne l'effectif des étudiants issus de l'enquête menée dans le cadre de la présente thèse. Il ressort que les licenciés (L1, L2 et L3) représentent 81,25% du total de l'échantillon alors que les étudiants de master composent le reste de

c'est-à-dire les 18,75%. Nous relevons aussi que les L2 sont plus nombreux que les L1 et L3 et que les M2 sont majoritairement représentés par rapport au M1.

Tableau 18: effectif des étudiants selon le niveau universitaire

	Effectif	%
L1	137	31,71
L2	144	33,33
L3	70	16,20
M1	30	6,94
M2	51	11,81
Total	432	100,0

Source : notre enquête

Il est pris en considération, lors de l'analyse des données de l'enquête, les différences entre ces deux sous populations dans le but de faire ressortir des dissemblances qui pourraient existées entre eux. Parfois, et pour ne pas trop alourdir l'analyse, les données des deux sous populations sont agrégées en une seule catégorie.

3.1.2.2 Distribution par spécialités

L'enquête donne la distribution des étudiants selon les spécialités en licence (les trois niveaux de licence : L1, L2 et L3) et en master (les deux niveaux de master : M1 et M2)

Tableau 19: effectif des étudiants selon la spécialité

spécialité en Licence et en Master	ST	SHS	SEGSC	SJSPo	LLE	Total
Effectif en %	33%	31%	22%	12%	3%	100%

Source : notre enquête

De prime abord, il ressort une nette prépondérance de la filière Sciences (33%) suivie des Sciences Sociales (31%) ; les Sciences Économiques, détiennent la troisième position avec 22%. Les Lettres arabes et Langues Étrangères (LLE) occupent la dernière place (3%) seulement juste après Droit et Sciences Politiques qui représentent 12% du total des effectifs. Il y'a lieu de noter qu'une telle distribution est subordonnée

aux alias de l'échantillon et par conséquent reflètent plus ou moins la population dont elle est issue.

3.1.2.3 Spécialités étudiées et spécialités souhaitées

Il est intéressant de savoir à quel point l'orientation pédagogique et administrative accorde aux bacheliers ce qu'ils ont réellement souhaité étudier et quel types d'enseignements poursuivent-ils actuellement.

Tableau 20: Distribution (en %) des étudiants selon la spécialité étudiée et la spécialité souhaitée (en licence)

spécialité souhaitée	spécialité étudiée					Total
	ST	SHS	SEGC	SJ-SPo	LLE	
SSM	81,34	2,99	13,43	1,49	0,75	100
SHS	18,56	74,23	5,15	2,06	0,00	100
SECO	0,00	6,78	91,53	1,69	0,00	100
SJ-SPo	0,00	27,78	0,00	72,22	0,00	100
LLE	2,33	62,79	4,65	9,30	20,93	100

Source : notre enquête

En ce qui concerne la relation entre les études réellement poursuivies et les études souhaitées³⁷ il ressort une parfaite concordance entre la spécialité étudiées et la spécialité souhaitée. Les données du tableau 20 montrent clairement cette concordance. La plus part des étudiants (81%) souhaitant étudier en ST le sont. Il est de même pour la filière SHS (74%), la filière SEGC (91,50%) et enfin les SJ-SPo (72%). Mais quelques nuances sont observables : une bonne parti d'étudiants (62,79%) se sont inscrits en SHS ont souhaités poursuivre des études en lettres arabes et langues étrangère. D'autres étudiants ont souhaités s'inscrire dans les études scientifiques et technologiques mais se trouve orientés vers des études en économie. Ce qui étonnant

³⁷ il s'agit d'une filière choisie en 1^{ère} priorité lors de remplissage des fiches de vœux. Les données concernent les étudiant en licence au nombre de 351 étudiants.

c'est qu'une part d'étudiants inscrits en ST ont émis le souhait de poursuivre des études soit en SHS soit en LLE.

Donc, entre les spécialités réellement poursuivies et les spécialités souhaitées, existe des différences notables ; cela renseigne sur les relations qu'entretiennent les étudiants ou les bacheliers vis-à-vis des études et les choix de filières et de spécialités qu'ils désirent. De telles relations sont largement dictées, non seulement, par le type de baccalauréat obtenu mais aussi par des conditions administratives, des conditions qu'exigent soit la branche elle-même (médecine par exemple) soit le nombre de places pédagogiques disponibles. Sinon, les aspects individuels et les aspects sociaux ne sont pas à écarter.

3.2 RAISONS DE CHOIX D'UNE FILIERE

Supposée répondre à des objectifs éducationnels et de formation, l'orientation scolaire se trouve gouverné par des logiques institutionnelles, des logiques sociales et enfin des logiques individuelles. Soumise à ce triptyque, l'orientation scolaire, devient conflictuelle et complexe. Il n'y aurait conflit, que lorsque ces trois logiques s'affrontent. Préparés chaque année par le MESRS et destinés aux bacheliers, des guides d'offre de formations dans différents domaines et différentes spécialités sont proposés à ces bacheliers. Ces guides ont pour objets de régler le processus de l'orientation scolaire en lui conférant, d'une part son caractère légal et juridique et d'autre part son pouvoir sélectif. A l'opposé, des individus se cherchent dans ce vaste champ de formation parfois exigeant, se projettent dans un avenir professionnel prometteur ou cherchant à se promouvoir socialement.

Alors, que renseignent les résultats de l'enquête sur les raisons de choix et d'orientations scolaire ? Pour commencer, il est remarqué que le score le plus élevé

(21,43%) des items revient à la réponse « *mon intérêt et mon choix* » cela confirme que le choix fait par l'étudiant est loin d'être soumis aux contraintes du milieu social.

Tableau 21: Raisons du choix des spécialités

Items	licence	Items	licence
mon intérêt et mon choix	21,43	spécialité facile à étudier	4,93
les bons avis sur la spécialité	14,29	autres réponses	4,25
l'université se trouve dans ma wilaya de résidence	13,1	sans aucunes motivations	2,72
je n'ai pas pu m'inscrire dans une filière de mon choix	12,07	orientation administrative	2,72
pour un projet professionnel précis	8,50	pour rejoindre mes amis (es)	1,70
pour les débouchés	7,99	je veux seulement rejoindre l'université	0,68
choix de ma famille	5,61	Total	100

Source : notre enquête

Ce qui rend le choix d'une filière ou d'une spécialité plus individuelle c'est que d'une part, le poids de la famille (les parents entre autres) est presque absent (5.61%) et d'autre part qu'aucun projets professionnel ni l'attente d'une profession future n'ont influencés le parcours universitaire.

Durant la période des préinscriptions à l'université le bachelier peut vivre des moments de stress à cause des la multitude des offres de formations. Cela la pousse à solliciter, à titre de consultation et avis sur tel ou tel parcours universitaire, bien de personnes, notamment d'anciens étudiants. Les avis sur des filières ou des spécialités peuvent varier d'une personne à une autre, à ce moment le bachelier conjuguera son intérêt pour une filière aux avis sur cette dernière. C'est pourquoi nous avons remarqué que le choix d'un domaine de formation précis est fait sur la base « *de bons avis sur la spécialité* ». Les étudiants ayant effectué un choix sur la base de bons avis représentent 14,29% du total des items. Un dernier critère, classé en troisième position, concerne la dimension spatiale des études ; 13% des étudiants ont choisi de poursuivre leurs études dans le lieu de résidence. L'éloignement du domicile familiale pourrait être déstabilisant pour certains.

Une dernière remarque sur les résultats du tableau 21 concerne l'item « *orientation administrative* » dont le score des réponses est des plus faibles ; se score n'exclu pas le fait que toutes les orientations scolaires des bacheliers sont gérés administrativement (traitement informatique des fiches de vœux et des recours par l'administration de l'enseignement supérieur) et n'est nullement en contradiction avec l'item « *mon intérêt et mon choix* » (score élevé) puisque il reflète une opération d'orientation et de distribution des bachelier sur l'ensemble des filières qui a répondu favorablement à la majorité des vœux et du choix de ces dernier. Par contre, certains bacheliers se voient orientés vers des spécialités non désirées du fait des conditions réglementaires en vigueur.

3.2.1.1 **Importance accordée au développement intellectuel et aux débouchés professionnelles**

L'acquisition d'un diplôme universitaire devient un enjeu à double profits. L'étudiant, tout au long de son cursus universitaire cherche, d'une part, à explorer tous le savoir prodigué par l'instance universitaire et accumuler un maximum de connaissances scientifiques et d'autre part cherche à mettre au profit les connaissances acquises dans un des projets professionnels.

Au-delà de l'acquisition de savoir professionnel, certains étudiants cherchent aussi la dimension intellectuelle des études à l'université. Les données du tableau 22 nous montrent si l'étudiant cherche seulement à se développer intellectuellement ou bien il ne pense qu'à se doter de savoir lui permettant l'accès au marché du travail. Il ressort que les étudiants cherchent un équilibre entre se développer intellectuellement et trouver des débouchées professionnelle à leur diplôme. Il est remarqué que cet état de fait concerne les deux niveaux universitaires à savoir les étudiants de licence et ceux du master. C'est-à-dire il n'y a pas de différences dans la finalité des études entre un étudiant débutant (étudiant L1 et un étudiant finissant M2). Tous les étudiants

s'accordent donc sur l'importance et du développement intellectuel (plus de 90%) et des débouchés professionnels (plus de 80%).

Tableau 22: distribution des étudiants selon développement intellectuel

	en licence		en master	
	développement intellectuel	débouchés professionnelles	développement intellectuel	débouchés professionnelles
important	91,74	89,17	98,77	88,89
pas important	8,26	10,83	1,23	11,11
Total	100	100	100	100

Source : notre enquête

La conclusion qui pourrait être dégagée est double : L'université est en même temps un espace de diplomation de haut niveau (compétences professionnelles) et un espace culturel et scientifique (compétences intellectuelles). L'étudiant, qu'il soit novice ou en fin d'études à déjà en tête les débouchés professionnels, même si le savoir académique n'est pas totalement négligé.

3.3 DEGRE DE SATISFACTION DU CHOIX DE SPECIALITE EN LICENCE ET EN MASTER

La question du choix d'une filière d'étude est cruciale pour le devenir de l'étudiant car elle détermine plus tard sa vocation professionnelle. C'est pourquoi, et lorsque des étudiants sont orientés vers des filières qu'ils n'ont pas choisies de leur propre grès, la satisfaction peut fléchir chez eux. La motivation pour les études et le travail pédagogiques pourraient, à leurs tours, être contaminées par le manque de satisfaction.

Mais à la lumière des résultats de notre enquête nous avons constatés un fort sentiment de satisfaction chez les étudiants de licence comme ceux du master. Le degré de satisfaction de la filière étudiée est présent chez plus de 80% d'étudiants. Cette satisfaction est due en grande partie au libre choix de l'étudiant (Cf. tableau 21, p 90)

Tableau 23: Degré de satisfaction du choix de spécialité

	% Licence	% master
satisfait	83,76	87,65
pas satisfait	16,24	12,35
Total	100	100

Source : notre enquête

3.4 CHOIX DES ECOLES SUPERIEURES

L'enseignement supérieur se compose de plusieurs institutions de formation : universités, écoles supérieures etc. L'étudiant a le choix de s'inscrire dans l'une de ces institutions. Le choix de telle ou telle institution relève, pour la plus part du temps, des projets professionnels des étudiants. La croyance veut que les écoles supérieures facilitent l'insertion professionnelle. Cette croyance est admise chez beaucoup d'étudiant qu'on a questionnés sur ce sujet ; plus de la moitié (56%) d'entre eux ont souhaités rejoindre les Écoles Supérieures mais le caractère très restrictif en dissuade pas mal de candidats.

3.5 NIVEAU SCOLAIRE

Les études à l'université, comme ailleurs, sont exigeantes en matières de travail pédagogique et en termes de résultats scolaires dont dépendent la réussite ou l'échec. En plus, certaines activités pédagogiques notamment les travaux de recherches (les exposée en TD/TP) demandent des étudiants d'importants efforts. Ces efforts doivent conduire à l'obtention de bons résultats scolaires.

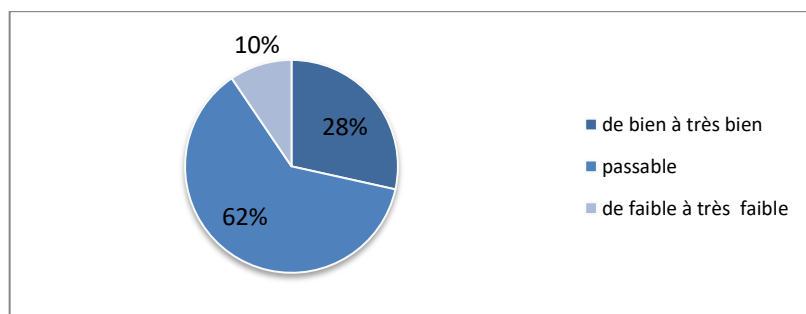


Figure 15: niveau scolaire

Les données de l'enquête (Fig. 16) dégagent trois types d'étudiants selon leurs performances scolaires. Ces performances sont classées en trois niveaux scolaires :

1. Bien et très bien, 2. Passable et 3. Faible et très faible.

À l'analyse de ces données on comprend bien que le monde étudiantin en termes de résultats scolaires manque d'être honorable puisque 62% des étudiants ont répondu avoir un niveau passable, c'est-à-dire que la performance scolaire est de niveau moyen. Par contre et malheureusement, les étudiants qui se classent dans la catégorie bien et très bien ne représentent que 28% de l'effectif étudiée. En dernier lieu, les moins performants ne représentent que 10%.

Ce constat doit être lu comme un signal fort d'une part des efforts que doivent entreprendre les instances en charge de l'université (ministères, enseignants etc.) en vue de mettre en place des mécanismes permettant à l'étudiant d'être scolairement performant et d'endiguer la sclérose qui touche l'enseignement supérieur en ce qui concerne le taux élevé d'échec et d'abandon des études.

4. ACTIONS PEDAGOGIQUES : ANALYSE GENERALE

A l'université l'étudiant est appelé à exécuter des pratiques pédagogiques constituées d'un ensemble de tâches de diverses natures. La qualité des pratiques pédagogiques sont déterminant dans la réussite ou l'échec de ce dernier. Il se trouve que les étudiants n'entretiennent pas du même intérêt aux tâches pédagogiques. Certains étudiants affichent un travail sérieusement élaboré alors que d'autres étudiants font moins d'efforts à étudier.

Différentes raisons départagent les étudiants en étudiant sérieux et d'autres moins sérieux. Les différences d'âge, de sexe, de disciplines et de spécialités etc.

peuvent en être derrière le sérieux ou non dans les études. Certaines caractéristiques sociales : la CSP et le niveau d'instruction des parents, l'éloignement et la proximité au domicile familiale, peuvent jouer un rôle dans la détermination des façons d'étudier. L'environnement universitaire avec ses amphithéâtres, ses salles de TD, ses laboratoires de TP, les bibliothèques et les salles de travail annexés, la qualité et la quantité du fond documentaire, les qualités des opérations de prêt et de restitution des livres, disponibilité du personnel bibliothécaire, ont aussi un effet sur le parcours éducatif. Enfin, les moyens personnel de l'étudiant (argents, matériel informatiques...) et de son état général (morale, santé, vie familiale et personnel), les projets futures post-université (mariage, travail, formations supplémentaires...) favorise ou non la réussite sont.

Pour conclure, il est tout à fait logique de prendre en considération la disponibilité des moyens humain (personnel administratif, enseignants) et la qualité d'encadrement et d'enseignement dans ce que sera le cursus de l'étudiant depuis le début des études jusqu'à la fin de celles-ci.

D'autres éléments favorisent ou défavorisent la réussite dans les études universitaires : l'assiduité aux cours, les absences, les retards, la manière de suivre les cours, et les TP/TP ainsi que la présence ou absence d'interactivité durant les séances de cours.

4.1 ACTIONS PEDAGOGIQUES : LES COURS ET LES TD/TP

Les pratiques pédagogiques à l'université sont aussi multiples que variées. Ils vont de la présence de l'étudiant aux cours à l'élaboration de travaux de recherches en passant par les examens et le travail individuel.

La présence des étudiants aux cours et aux TD/TP, même réglementée, obéit au déroulement et aux contenus de ces cours. Ces cours et TD/TP créent des interactivités

entre l'enseignant et ses étudiants et les étudiants entre eux. Il se trouve que cette interactivité soit présente en force ou au contraire carrément absente ou faible.

L'interactivité dans les cours et les TD/TP soulève largement la question de l'attractivité ou la répulsion des ces événements pédagogiques ; elle soulève aussi la question de l'assiduité et de la présence. La manière par laquelle un étudiant poursuit ses cours renseigne sur la qualité de l'interactivité.

4.1.1 Attractivité ou répulsion des cours et les TD/TP

Nous avons classé le degré de l'attractivité qu'un cours ou un TD/TP à sur l'étudiant en trois catégories : une forte attractivité, une forte répulsion et enfin une catégorie moyenne où ces cours et ces TD/TP ne sont ni trop attractives ni trop répulsives.

L'intérêt que porte l'étudiant aux contenus et la qualité des cours se situe à un niveau moyen. Cela veut dire que l'étudiant n'est ni attiré ni éloigné de l'activité pédagogique (cours et TD/TP) à laquelle il se soumet librement (les cours) ou obligatoirement (les TD/TP). Nous constatons que 73,40% des étudiants ont déclaré que les cours ne sont ni. De même les travaux dirigés et les travaux pratiques ne sont ni attractives ni répulsive chez 61,10% d'étudiants

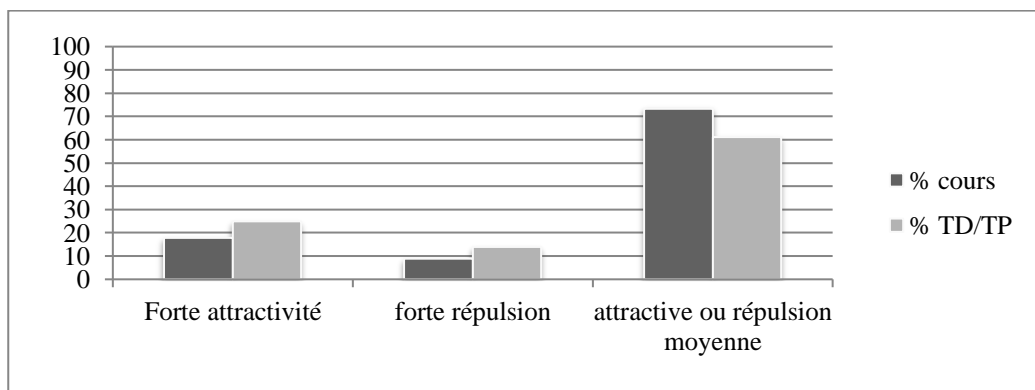


Figure 16: Attractivité ou répulsion des cours et des TD/TP

4.1.2 Assiduité aux cours et aux TD/TP

Le travail pédagogique est aussi être assidu ou non. Autrement-dit, la présence aux cours et aux TD/TP détermine la relation qu'entretienne l'étudiant avec les deux principales activités pédagogiques présentielle. Nous observons que la majorité des étudiants sont assidues que se soit en cours ou en TD/TP. Ce qui est intéressant à dire, c'est que le degré de présence est nettement élevé ; les étudiants dont la présence est très forte constituent 65% en cours et 90% en TD/TP).

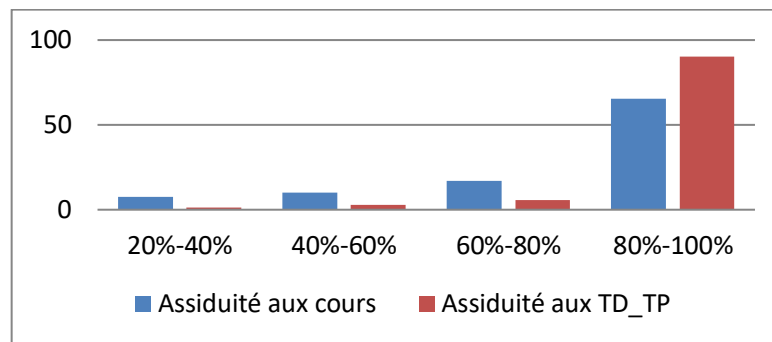


Figure 17: assiduité aux cours et aux TD/TP

On remarque que l'absentéisme, aux séances de cours est beaucoup plus élevé qu'en séance des travaux dirigés et travaux pratiques ; cela s'explique tout simplement par l'obligation de présence dans les séances des TD/TP.

4.1.3 Participation aux cours et aux TD/TP

La présence de l'étudiant aux cours et aux TD/TP lui donne la possibilité d'interagir avec ces cours. Un certain effort de participation est souhaité par la plus part des enseignants qui déplorent la faible interactivité des étudiants dans les cours ou dans les TD/TP.

Tableau 24: Participation aux cours et aux TD/TP

		jamais	toujours	parfois	Total
participation aux cours	Effectif	156	35	241	432
	%	36,11	8,10	55,79	100
participation aux TD/TP	Effectif	52	117	263	432
	%	12,04	27,08	60,88	100

Cette interactivité peut se situer au niveau de la qualité d'enseignement. L'interactivité se situe aussi au niveau des contenus du cours comme au niveau de l'information (scientifique) véhiculée par le professeur et qui peut être bien ou mal assimilée par l'étudiant. De la qualité de réception des connaissances, l'étudiant pourrait agir ou non.

En ce qui concerne cette interaction de l'étudiant vis-à-vis des contenus des cours en amphitheatre et des travaux individuels en classe ou en laboratoires, elle se situe à un niveau moyen de participation. En cours comme en TD/TP le constat est le même : plus de la moitié des individus questionnés, soit 51% (241 individus sur les 432) déclarent qu'ils participent parfois et non pas toujours aux cours ; en ce qui concerne la participation aux TD/TP, nous notons que les deux tiers soit 263 étudiants sur les 432 que compte l'échantillon, ne participent pas d'une manière régulière.

4.1.4 Manières de suivi des Cours et des TD/TP

Durant un cours, s'offre à l'étudiant différentes manières de suivre les cours magistraux que l'enseignant donne, dont la scène se passe généralement dans des amphithéâtres ou lors des travaux dirigés ou travaux pratiques qui se passent dans des salles réservées ou dans des laboratoires. Les travaux dirigés et les travaux pratiques sont bien sûr destinés à un petit nombre d'étudiants organisés en groupes.

Les différentes postures que prennent les étudiants lors des cours ou lors des travaux individuels sont une simple présence « corporelle » vide de toutes interactivités. L'étudiant dans ce cas écoute en prenant ou non des notes sur un quelconque support. Dans les cours l'interaction, généralement à un sens (enseignant → étudiant) tandis que dans les TD/TP, l'interaction est triangulaire puisqu'elle se passe entre un ou plusieurs étudiants(s) exposant(s) son/leur travail/leurs travaux, l'enseignant dont le rôle est d'encadrer les travaux exposés et les autres étudiants présents.

4.1.5 Suivi des cours et des TD/TP

Deux manières de suivre des cours et des TD/TP existent : la première manière, celle examinée plus haut concerne l'assiduité et la participation, la deuxième manière est, quant à elle, relative à la façon avec laquelle l'étudiant interagisse avec l'activité pédagogique en salle. Autrement-dit, l'étudiant mobilise-t-il toutes ses capacités sensorielles (l'écoute), ses capacités de mobilité (l'écriture) ? Ou bien adopte-t-il une posture figé ? C'est-à-dire être corporellement présent.

Tableau 25: manières de suivre les cours et les TD/TP

	écoute	Présence sans suivi	Prendre des notes	Total
suivi des Cours	20,14	10,88	68,98	100
suivi des TD/TP	14,35	5,56	80,09	100

Source : notre enquête

Les résultats de notre enquête font ressortir des différences de mobilisation des capacités intellectuelles et physiques des étudiants. Il est observé une forte interactivité avec les cours ou les TD/TP chez les étudiants préférant la prise de notes sur les autres formes d'interactivités ; Ils sont 69% en cours et 80% en TD/TP). Les capacités sensorielles (l'écoute) sont aussi mobilisées comme forme d'interactivité. Mais elle montre une passivité de l'étudiant. 20% des étudiants préfèrent écouter les enseignements en cours alors que 14% le font lors des travaux dirigés et des travaux pratiques. La présence corporelle vide de toutes interactions reste faible (11% en cours, 6% en TD/TP). Ce constat montre à quel point les étudiants sont impliqués, d'une manière ou d'une autre, dans le travail pédagogique.

4.1.6 Prise de notes aux cours et aux TD/TP

Si on a constaté qu'une grande partie des étudiants (issus de l'échantillon) se penchent vers la prise de notes comme manière de suivre un cours ou un TD/TP, le

support sur lequel sont prises ces notes est aussi importantes dans la mesure où le support reflète le sérieux de l'étudiant.

À première vue, en tant que support scriptural, le support électronique (tablette, laptop) est très loin d'être un support à la portée de tous (3%). Néanmoins, le papier reste quand même le support le plus usité chez les étudiants. Certains étudiants (16%) sont contents de feuille de papier (feuilles volantes) d'autres (78%) détiennent des registres (de type 3 mains ou 4 mains) ou des cahiers scolaires (de type 120 pages par exemple).

Tableau 26: Prise de notes aux cours et aux TD/TP

Items	feuilles volantes	cahier et registre	support électroniques	divers supports	Total
%	16%	78%	3%	3%	100%

Source : notre enquête

Par ailleurs, de visu, les étudiants ne notent pas que les enseignements d'un cours ou d'un TD/TP sur ces cahiers ; pleines d'informations jugées utiles sont inscrites sur ces supports (dates d'examens, n° de téléphones et email...etc.). Certains étudiants, durant les séances d'enseignement passent leurs temps gribouillé des graffitis sur leurs cahiers. Le gribouillage sur un support réservé aux études atteste du malaise que l'étudiant ressent lorsque son interactivité avec le contenu des cours est faible (présence corporelle, absence de prises de notes, répulsion).

4.1.7 **Révision durant les études révision ou à l'approche des examens**

L'activité pédagogique est largement commandée par la temporalité. Durant tout le cursus, l'étudiant inscrit ses activités scolaires dans le temps : c'est le temps des études. Le temps des études est partagé entre temps d'études formelles et temps des études informelles. Le premier, soumis à la réglementation de l'administration

pédagogique, concerne les calendriers gérant l'activité pédagogique (emploi du temps des études, emploi du temps des examens, la durée du cours, etc.). Le second, non formalisé, est largement géré par l'étudiant lui-même. Il s'agit par exemple du temps passé à la bibliothèque, du temps réservé à la recherche documentaire et à la lecture ; il s'agit aussi du temps réservé à la révision et préparation des examens, l'approfondissement de certaines idées ou techniques. L'apprentissage d'une langue étrangère ou d'un métier en est aussi un parfait exemple du temps informel.

Aussi faut-il souligner que le temps " pédagogique " informel est d'une manière sous-jacente lié au temps pédagogique formel.

La révision des cours est une activité chronophage où l'étudiant lui consacre une bonne partie de son temps hors les calendriers formels. Certains étudiants consacrent toute l'année aux révisions des cours d'autres par contre attendent l'approche des examens pour y s'atteler.

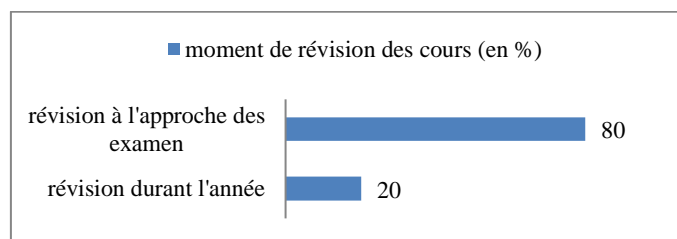


Figure 18: moments de révision des cours

En effet, les étudiants semblent préférer la révision des cours à l'approche des examens ; ils représentent 80% de la population étudiée, soit 345 étudiants sur les 432 questionnés. Il reste donc très peu d'étudiants (20%) qui travaillent (au sens scolaire) durant toute l'année scolaire. On a remarqué que les pratiques pédagogiques liées à la révision des cours n'est pas propre à un sexe ou à un autre, ni concerne une spécialité sur une autre. En ce qui concerne les différences entre sexe, on note 91 étudiants qui révisent à l'approche des examens contre 31 pour les garçons. Les femmes sont, pour les mêmes items, 254 contre 56. Pour ce qui est de la spécialité étudiée en licence, le

nombre de ceux qui attendent les examens pour entamer les révisions des cours est plus élevé que ceux qui travaillent durant l'année scolaire et ce quelque soit les filières à laquelle ils appartiennent ; à titre d'exemple, les étudiants de Sciences sont 106 à réviser à l'approche des examens contre 22 étudiants préférant la révision l'année entière. Pour les autres spécialités on obtient ces décalages comme suit : Sciences Sociales 86 contre 26 ; Sciences Économiques : 62 contre 17 ; Droit et Sciences Po : 19 contre 3 et enfin les Lettres Arabes et Langues Étrangères : 9 contre 1.

4.1.8 **Modes de révision**

On a vu précédemment que la révision des cours est une activité pédagogique dont la maîtrise revient aux seuls efforts de l'étudiant et que sa temporalité s'inscrit dans une logique du «différé » et du travail reporté à la date fatale des examens.

On verra que certaines actions pédagogiques demandent à être réalisées soit individuellement ou collectivement. Le travail collectif est souhaité plus particulièrement lors des travaux de recherches exigés par l'enseignant dans le cadre des activités de TD/TP.

Mais d'autres activités pédagogiques soulèvent du libre choix de l'étudiant sans aucune contrainte. Il s'agit du mode de révision des cours où l'étudiant est libre s'engager individuellement ou collectivement dans une activité de révision.

À la lumière du tableau 27, les remarques suivantes sont observées : le mode de révision chez la plus part des étudiants (68%) est une association de deux modes de révision alternés ; tantôt c'est un travail individuel tantôt un travail en groupe. Le travail est individuel lorsque le groupe n'est pas disponible ou que l'étudiant doit continuer à réviser seul chez lui. D'autres étudiants préfèrent l'une des formes de révision comme l'unique voie : soit seul, soit en groupe. Ceux qui révisent en groupe représentent 14% des effectifs. Cette catégorie d'étudiants n'envisage pas une révision

lorsque le groupe ne peut être disponible ou lorsqu'ils sont à la maison et que l'effort exigé par la révision ne peut être supporté individuellement. Le groupe est ici un meilleur allié de réussite aux études. D'autres étudiants privilégient réviser seul. Sur les 432 étudiants questionnés, 77 personnes, soit 18%, ont une préférence au travail individuel.

Tableau 27: mode de révision des cours

modalité	je révise seul	Je révise en groupe	je révise seul et en groupe
%	18%	14%	68%

Source : notre enquête

Il est à noter que ces formes de révision sont pareille d'un côté pour les deux sexes et pour les spécialités de l'autre côté. La modalité « *seul et en groupe* » l'emporte sur les autres modalités de révision dans la catégorie sexe (70% chez les hommes et 67% chez les femmes) ; la révision en groupe c'est-à-dire la modalité « *je révise en groupe* » est plus nuancée chez les hommes que chez les femmes (16% et 13% respectivement). Tandis que la modalité « *je révise seul* » est le propre des femmes, elles sont 19% à avoir déclarée qu'elles sont seules au moment de la révision, contre 14% chez les hommes pour la même modalité.

L'examen de la façon de révision des cours par rapport à la spécialité démontre que quelque soit la spécialité le mode de révision le plus répondu reste la révision en groupe et en individuel. Tous les paramètres statiques démontre une alternance entre révision en groupe et révision en individuel et ce quelque soit la filière à laquelle appartient l'étudiant. Les étudiants ayant déclarés réviser en groupe quand cela est possible et en même temps continuent de réviser seuls présentent des pourcentages allant de 70% à 90% selon la filière. Se sont les étudiants des LLE qui détiennent le pourcentage le plus élevé (91%). Par contre aucun étudiant, de cette filière ne préfère la révision en individuel. Chez ces étudiants le travail collectif est loin de faire

l'unanimité ; ils sont seulement 9% à réviser uniquement en groupe. Le même scénario est observé chez les étudiants de ST où 73% alternent entre une révision collectif et une révision en mode individuel, chez les étudiants des SEGC (70%). Par contre, les étudiants de Droit et SPo et les étudiants en SHS, même si eux aussi se relayent entre réviser en groupe et réviser lorsqu'ils sont seuls (61% et 63% respectivement), ont une certaine préférence aux activités pédagogique à titre individuel. En Droit-SPo les étudiants travaillant uniquement en individuel représentent 29% des cas ; ce pourcentage est de 23% pour les étudiants en SHS.

5. L'ACTION PEDAGOGIQUE : LA BIBLIOTHEQUE

La lecture est considérée comme une activité sociale, culturelle et économique. Elle détermine le niveau d'alphabétisation et le niveau du lectorat détermine la place que réserve une population à la lecture.

Dans le cadre de notre thèse, la lecture est ici considérée comme un moyen par lequel l'étudiants enrichi des enseignements déjà acquis lors de sa présence aux cours. La lecture est aussi considérée comme un travail purement pédagogique soit pour réaliser des travaux de recherches soit comme soutien lors de préparation des examens.

De ce point de vue, la lecture de l'étudiant est abordée ici dans sa relation uniquement aux études universitaires. Car d'autres lectures extra-universitaire ou extra-académique constituent une activité de loisir et de culture générale.

Les bibliothèques sont le garant principal à l'élaboration d'une stratégie d'apprentissage donc quelle types de relation l'étudiant entretient-il avec ces hauts lieux de la connaissance ; comment gère-t-il le temps consacré à la recherche bibliographique ? Et quelle type de bibliothèque fréquente-t-il ?

5.1 DOCUMENTATION NUMERIQUE OU PAPIER :

L'arrivée des TIC dans les sociétés algérienne et la large diffusion de contenus numériques de tout genre bouleversa les pratiques d'accès à ces contenus. L'enseignement supérieur n'échappe pas à cette règle puisque le MESRS c'est doté de plusieurs plat-formes numériques. L'une des plat-formes les plus intéressantes pour la formation est le SNDL³⁸. Malheureusement beaucoup d'étudiants ignorent son existence. En plus et en dehors des plat-formes pédagogiques du MESRS existe une infini variété de documents pédagogiques et scientifiques en format PDF accessible pour tout le monde.

La recherche de documentation dans les bibliothèques des universités algériennes est dans la plus part des cas de type traditionnelle utilisant encore le support papier (les fiches d'auteurs et d'ouvrages) comme moyen de recherche bibliographique. A l'ère du numérique, ce type de recherche bibliographique est, actuellement, dépassé, peu fiable et chronophage. En plus de cela le livre numérique est presque absent des plat-formes des universités algériennes.

Le tableau suivant renseigne sur le choix des étudiants à préférer le support numérique sur le support papier (livre papier). En effet même s'il y'à une prédominance de consultation de livre papier (56.71%), une nette amélioration dans l'utilisation du numérique pour les études est constatée (43.29%). Cette nouvelle façon de se documenter est facilité par l'amélioration de l'accès à l'internet mais aussi et la possession de moyens informatique (PC, tablettes et Smartphone)³⁹. Certaines bibliothèques, en particulier les bibliothèques universitaires étrangères, mettent en ligne leur fond documentaire numérique accessible pour les étudiants appartenant à ces bibliothèques.

³⁸ SNDL : Système National de Documentation..... Le SNDL offre une multitude de revus scientifiques de haut niveau

³⁹ Avec la propagation des Smartphones, beaucoup d'étudiant téléchargent les cours.

Les différences entre les deux sexes quant à l'utilisation de la documentation permettent de comprendre les pratiques différenciées entre les filles et les garçons.

Tableau 28: Types de documentations

		homme	femme	Total
documentation numérique	non	22,04	77,96	100
	oui	36,36	63,64	100
documentation papier	non	36,88	63,12	100
	oui	24,05	75,95	100

Source : notre enquête

En effet, il est constaté que les filles se documentent le mieux par rapport aux garçons est cela quelque soit le type de documentation ; si 36,36% des étudiants vont vers le support numérique, les étudiantes représentent 64% pour ce même type de documentation. Le même constat est perçu pour l'utilisation de la documentation papier ; il semble que la documentation traditionnelle soit un meilleur moyen d'acquisition de connaissance chez les filles (76%) que chez les garçons (24%).

5.2 TEMPS PASSE A LA BIBLIOTHEQUE

La gestion du temps est importante pour l'étudiant. La multitude des actions pédagogiques rend nécessaire la maîtrise du temps. Le temps passé à la bibliothèque n'échappe pas à cette règle.

Le travail à la bibliothèque exigeant en temps, l'étudiant doit lui consacrer une bonne partie de son temps pédagogique. La bibliothèque reste, pour tout étudiant, une nécessaire pour l'accès au savoir et aux connaissances scientifiques. Ces lieux du savoir connaissent des fréquentations régulières parmi la population estudiantine. Au regard du volume de travail pédagogique demandé (travaux de recherches, préparation et révision des cours, examens), l'étudiant devrait passer plus de temps à la bibliothèque qu'en salles de cours.

Malheureusement, ce n'est nullement le cas des étudiants auxquels on a demandé le temps qu'ils réservent à la bibliothèque en tant que lieu de documentation.

Tableau 29: temps passé à la bibliothèque (en %)

temps consacrer à la recherche documentaire	indéterminé	quelques heures	demi- journée	toute une journée	Total
%	34,72	48,61	13,66	3,01	100

Source : notre enquête

Il ressort du tableau 29 un constat amer : 49% des étudiants ont déclarés ne consacrer à la documentation que quelques heures de la journée. Ceux qui n'arrivent pas à déterminer ce temps sont plus nombreux : 210 individus sur les 432, soit 35% de l'effectif. Par contre, les étudiants qui y consacrent une journée entière ou seulement une demi-journée sont faiblement représentés : ils représentent respectivement. 3% et 13,66%. Cette état de fait démontre le genre de relations qu'entretiennent les étudiant à leurs études et explique peut être le niveau académique actuel de ces étudiants.

La fréquentation de la bibliothèque aux fins de se documenter est-elle différemment pratiquer selon qu'on est femme ou homme ? Le tableau suivant (Tableau 30) montre des pratiques bibliothécaires différentes entre ces deux sexes.

Tableau 30: temps passé à la bibliothèque selon le sexe

	indéterminé	quelques heures	demi- journée	toute une journée
homme	28,00	31,43	20,34	15,38
femme	72,00	68,57	79,66	84,62
Total	100	100	100	100

Source : notre enquête

D'une manière générale, il semble que les filles passent plus de temps à la bibliothèque que les garçons. Elles sont 85% contre 15% à passer toute une journée à se documenter. Les étudiantes qui passent une demi-journée à quelques heures sont aussi plus nombreuses que les étudiants : respectivement 79,66% contre 20,34% et 68,57% contre 31,43%. Ce même constat s'applique aux temps indéterminé passé à la

bibliothèque. Les pratiques de documentation au sein des bibliothèques universitaires s'avèrent différentes pour les deux sexes.

5.3 LA QUALITE DE PRESTATION DES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES

Les bibliothèques jouent un rôle prépondérant dans la formation des étudiants. Les moyens matériels misent à la disposition des étudiants (salles de travail, chaises et tables, locaux adaptés, internet, PC...) et le fond documentaire, diversifié, disponible en quantité et en qualité sont nécessaire pour la formation de l'étudiant. Mais parfois les prestations de la bibliothèque ne pourraient pas être à la hauteur. L'insuffisance d'ouvrages⁴⁰ et le système d'emprunt, de restitution et de consultation contraignant, horaires non adaptés, environnement peu accueillant en sont un parfait exemple.

Tableau 31: Qualité de service de la bibliothèque

	Effectif	%
non satisfait	219	50,69
satisfait	213	49,31
Total	432	100

Source : notre enquête

C'est pourquoi un certain nombre d'étudiants n'est pas satisfait des prestations de la bibliothèque alors que d'autres étudiants sont largement satisfaits. Les données de notre enquête fait ressortir une population estudiantine dont une partie affiche un sentiment d'insatisfaction et l'autre parie affiche un sentiment de totale satisfaction. La première partie représente 51% des effectifs (219 sur les 432) et l'autre partie représente 49%, soit 213 sur 432.

5.4 TYPES DE BIBLIOTHEQUES FREQUENTEES

L'étudiant ne fréquente seulement la bibliothèque de rattachement (bibliothèque de sa Faculté d'origine) il se rabatte, lorsque cela est nécessaire, sur d'autres bibliothèques.

⁴⁰ Il s'agit plus particulièrement des ouvrages les plus demandés par les étudiants. Certains ouvrages existent en un ou deux exemplaires.

Pour parer, par exemple, à un manque de documentation, l'étudiant est contraint d'aller chercher plus loin des livres dans des bibliothèques extra-universitaires⁴¹. D'après les données du tableau 32, le rabattement sur les bibliothèques extra-universitaires est trop faible (seulement 18%). L'ancrage est très fort puisque 68% des étudiants préfèrent fréquenter les bibliothèques d'origines auxquelles ils sont administrativement rattachés.

Tableau 32: Type de bibliothèque fréquentée

types de bibliothèques fréquentées	%
Aucunes bibliothèques	13,42
Bibliothèques universitaires	68,29
Bibliothèques extra-universitaires	18,29
Total	100,00

Source : notre enquête

5.5 RAISONS DE FRÉQUENTATION DE LA BIBLIOTHEQUE

Aller à la bibliothèque c'est en générale pour les opérations d'emprunt et de restitution des livres, pour y travailler quant celles-ci aménage des salles de. Si sur les 432 étudiant enquêtés 13.43% n'y vont jamais à la bibliothèque, d'autres par contre la fréquentent pour diverses raisons. Il y'a ceux qui vont seulement pour y emprunter des livres (14.12%), d'autres, majoritaires (39.35%), pour seulement y travailler : révision des cours, préparation des examens, rédaction des travaux de recherche, travail en groupe. Pour d'autres étudiants (16.20%), les salles de travail à la bibliothèque sont des lieux de rencontres. Ces rencontres sont des occasions de se retrouver parmi ces paires. Dans ce cas la bibliothèque renforce les liens entre étudiants en favorisant les échanges

⁴¹ Les bibliothèques extra-universitaires sont les bibliothèques publiques (maktabat el baladiya) ou d'autres bibliothèques à l'instar du CDES d'Oran.

de toutes sortes et le bavardage. Ces lieux peuvent être considérés comme des lieux de sociabilité et non pas seulement comme des lieux pédagogiques. Les étudiants fréquentant la bibliothèque pour raisons diverses représentent 16,90% des effectifs.

Tableau 33: Les raisons pour lesquelles on fréquente la bibliothèque

	Effectifs	%
ne fréquente pas	58	13,43
emprunt de livres seulement	61	14,12
pour y travailler seulement	170	39,35
comme lieu de rencontres seulement	70	16,20
toutes raisons confondues	73	16,90

Source : notre enquête

CHAPITRE IV

LES DEUX COMPOSANTES DE L'ACTION PÉDAGOGIQUES

1. THÉORIES SUR LA MOTIVATION, LA PERSÉVÉRANCES, L'ÉCHEC ET L'ABANDON DES ÉTUDES

Introduction

L'enseignement supérieur en Algérie attire chaque année un nombre important de bacheliers. L'université –considérée comme l'une des principales composante de l'enseignement supérieur, absorbe, à elle seule plus de la moitié de ces bachelier. Démocratie oblige, l'université ne peut échapper à la massification de son public. En conséquence, le fonctionnement administratif, pédagogique et budgétaire de l'université pourrait être compromis par nombre important d'étudiants. Les institutions universitaires se trouvent contraintes de s'adapter avec la massification des effectifs estudiantins.

Parmi les quelques effets sur l'université une gestion pédagogique difficilement maîtrisée. D'abord, sur la question de l'orientation scolaire qui suscite parfois un désarroi et une insatisfaction chez le nouveau bachelier. Le poids du nombre affecte le nombre de place pédagogiques disponibles d'où une forte pression sur l'administration universitaire. Un autre effet qui a son poids sur l'université est le nombre d'étudiant qui quitte l'université sans diplôme, suite un échec ou un abandon des études.

Justement la question de l'échec et de l'abandon des études à suscité un grand intérêt chez les sociologues, chez les psychologues et chez les pédagogues. Cette question trouve aussi tout son intérêt chez les acteurs de l'enseignement supérieur notamment au niveau du ministère.

D'autres questions, relevant de l'action pédagogique comme stratégie d'apprentissage chez l'étudiant et les moyens mobilisés par ce dernier pour mieux apprendre et réussir dans ses études, font aussi l'objet de recherches scientifiques parmi des auteurs appartenant à différents champs des sciences sociales.

CHAPITRE IV Les deux composantes de l'action pédagogique

La notion de « travail »⁴² chez l'étudiant revêt un caractère de « stratégie » puisque ce dernier mobilise, le long de son parcours universitaire, tous les moyens d'apprentissages pour réussir. D'ailleurs, l'une des raisons de choix d'une filière d'étude par rapport à une autre est sa finalité professionnelle. La relation entre les études et l'emploi est vite soulevé par l'étudiant et son entourage. Lors du choix d'une spécialité la question qui revient le plus est : trouverai-je un emploi en choisissant telle ou telle spécialité ?

C'est pourquoi l'étudiant met l'accent beaucoup plus sur la dimension professionnelle même s'il n'écarte pas la dimension intellectuelle des ces études.

C'est pourquoi le présent chapitre traite des deux principales théories : l'une liée aux questions de l'échec, de l'abandon, de la réussite et de la motivation dans les études. L'autre relève de la théorie de l'adéquation formation-emploi.

1.1 THEORIES DE L'APPRENTISSAGE

Plusieurs théories ont enrichies le champ des recherches sur l'apprentissage. Ces recherches examinent le rapport de l'étudiant à ces études et des manières d'apprentissage qu'il est en mesure de développer. Certaines études mettent en lumière l'apprentissage au lycée qui ne ressemble en rien à l'apprentissage dans les universités. D'autres recherches insistent sur le caractère de l'apprentissage différencié chez les étudiants alors que certains travaux mettent en exergue des typologies de l'apprendre. On s'est basé, dans le présent chapitre, sur le travail de Saeed Paivandi (2011)⁴³

A l'entrée à l'université, l'étudiant a déjà vécu une expérience scolaire acquise au lycée. Durant la période lycéenne les codes d'apprentissage sont visibles, claires et reposent sur des règlements bien définis ; ils sont compris et facilement assimilable par le lycéen. Il

⁴² Travail scolaire bien sûr. Certains sociologues considère les études comme un travail.

⁴³ Paivandi Saeed (2011), La relation à l'apprendre à l'université : Enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne

CHAPITRE IV Les deux composantes de l'action pédagogique

s'agit d'un « *emploi du temps chargé et des cours réguliers, une assiduité obligatoire, des unités pédagogiques permanentes sous forme de classe d'élèves, des enseignants dans la proximité avec leurs élèves, un contrôle régulier des connaissances, un programme bien délimité par les manuels. Dans ce modèle, l'apprenant est souvent mis dans une logique d'accumulation de contenus de matières disjointes et de restitution lors des contrôles.* » (Paivandi, Saeed, 2011 : paragraphe 2). Par contre, à l'université, ces codes s'effritent et deviennent aussitôt flous et imprécis. Les travaux exigés et les attentes des enseignants sont mal compris et mal assimilés par l'étudiant. Les cours magistraux, dispensés en amphithéâtre, le travail de documentation et de recherche, sont tous une nouvelle expérience. De telles situations exigent un effort supplémentaire pour le nouvel étudiant. Une métamorphose statutaire c'est donc opérée : le lycéen d'hier est devenu étudiant aujourd'hui. Une rupture entre un apprentissage, au lycée, basé sur l'accumulation de connaissances à restituer lors des examens et un apprentissage, à l'université, considéré selon Paivandi comme « *une éducation intellectuelle, critique et professionnalisante* ». En plus l'université est un univers qui incite à l'exploration du domaine du savoir à la fois complexe et théorique. Paivandi souligne que « *L'université offre la possibilité d'explorer un domaine de savoir, d'apprendre dans le cadre d'une discipline fondée sur un langage et un ensemble de discours, des théories et des constructions abstraites et complexes.* (Paivandi, Saeed, 2011 : paragraphe 3). Par ailleurs, le même auteur dégage dans son étude la dimension individuel de l'apprentissage en l'associant aux projets personnels ou professionnels de l'étudiant.

Paivandi, dans cette même recherche dégage quatre typologies désignées sous le vocable de *perspective*⁴⁴ que nous avons résumé dans le tableau suivant⁴⁵ :

⁴⁴ L'auteur souligne qu'il a choisit le mot "perspective", différent des termes "approche", "conception" ou "orientation", utilisés dans les autres recherches... La perspective, dans la tradition de l'école de Chicago, se réfère à « la façon ordinaire de penser et de sentir d'une personne qui se trouve dans une situation donnée » (Becker *et al.*, 1961 :34), In Paivandi 2011... Il déclare « dans mon travail, la perspective signifie un point de vue sur une réalisation dont l'étudiant est l'auteur. »

⁴⁵ Sur la base des travaux de Paivandi.

Tableau 34: Types de perspectives

Type de perspective	action
Compréhensive	-L'étudiant répond aux exigences académiques ; - appropriation du savoir personnalisée ; -relation dynamique moins comptable ; -Plaisir qui accompagne l'apprentissage.
Minimaliste	-l'étudiant se contente d'un minimum de savoir ; - il s'acquitte de ses tâches ; -il se conforme aux prescriptions pédagogique ; - des attentes faibles vis-à-vis de l'université ; -il vise le diplôme pour accéder à un emploi ; -forme utilitaire de l'apprentissage.
Performance	Forme intermédiaire entre la perspective de compréhensive et la perspective minimaliste
Désimplification	Étudiants se sentant exclus et marginalisés

Source : Paivandi S. 2011

D'autres chercheurs, cités par Paivandi, dont Miller et Parlett (1974) cherchent à comprendre le sens que les étudiants donnent à l'apprentissage universitaire et à l'évaluation. D'autres chercheurs à l'instar de Marton/Säljö (1976) et Svensson (1997) dont l'approche est psychologique ; ces derniers cherchent à savoir comment le travail pédagogiques est organisé et quel sens donnent les étudiant à ce travail. Ils cherchent aussi à comprendre les manières d'apprentissage chez les étudiants universitaires.

Cité par Paivandi, Säljö (1979), désigne 5 façons du sens de l'apprentissage :

- a. « Une augmentation quantitative du savoir ; et apprendre c'est savoir beaucoup de choses ;
- b. Une mémorisation 'stock de connaissance à restituer lors des examens ;
- c. Acquisition de théories et méthodes à mettre en pratique ;
- d. C'est la compréhension de ce qui est abstrait ;
- e. L'interpréter et comprendre autrement les choses, c'est aussi
- f. Changement qualitatif de soi, une actualisation de ses potentialités. »
(Paivandi, 2011, paragraphe 6).

Pour Entwistle et Ramsden (1983), ainsi que Biggs (1987), l'apprentissage c'est une façon d'organiser efficacement les études, mesurer l'efficacité des pratiques d'études, être conscient des exigences et des critères d'évaluation, se montrer conformiste au discours professoral.

CHAPITRE IV *Les deux composantes de l'action pédagogique*

Comme l'étudiant est à la fois une entité sociale (acteur social) et une entité pédagogique (acteur pédagogique), les sociologues se sont penchés sur son environnement social et son environnement pédagogique. Ils se sont intéressés aussi sur les effets de socialisation universitaires et le parcours scolaire. Une approche biographique trouve aussi son intérêt dans ces études.

Plusieurs recherches sur l'acte d'apprendre à l'université ont vu le jour en Europe, plus particulièrement en France et en Belgique (Alava/Romainville, 2001 ; Romainville, 1993 ; Frenay/Noël/Parmentier/Romainville, 1998). Pour Romainville (1993), chaque étudiant a sa propre perception de l'apprentissage ; il en désigne quatre façons de perception : 1) acquérir des connaissances, 2) mémoriser, étudier, 3) stocker des connaissances et mettre en pratique, 4) dégager du sens ou satisfaire le développement personnel. Il conclura que la majorité des étudiants ont une conception "quantitative" de l'apprentissage.

L'enquête de Paivandi abouti à quatre typologies (voir supra) de la relation à l'apprendre à l'université en insistant sur le caractère hétérogène du public étudiant. Il résume les résultats de son étude ainsi « *Cette typologie tente d'identifier des modes différenciés d'appropriation du savoir dans un contexte d'apprentissage formel. Elle attire l'attention sur la culture de l'apprenant et l'indétermination des formes de sociabilité offertes par le contexte universitaire. La perspective d'apprentissage représente une relation au monde, une forme d'appropriation du monde. L'étudiant s'est construit à travers un parcours et est lié au monde à travers ses relations, ses représentations, son histoire personnelle et familiale. Il représente une culture, un milieu, un type de famille ayant une position dans ce monde, des projets, des attentes. La dimension sociale de l'apprentissage renvoie à ces réalités et rapports.* » Il déclare plus loin que « *Le contexte d'apprentissage constitue un espace-temps ouvert et "génératif" de fertilisation où se développe la boucle des interactions entre le*

CHAPITRE IV Les deux composantes de l'action pédagogique

contexte, l'action collective et individuelle et la perception de l'expérience en cours. La perspective d'apprentissage peut être aussi considérée comme la réponse de l'étudiant à une situation sociale et pédagogique. (Paivandi, 2011 : paragraphe 67 et 69).

1.2 MOTIVATION, ECHEC ET ABANDON

Espace d'apprentissage et d'études, l'université interpelle l'étudiant à des pratiques d'appropriation du savoir différentes de la manière acquise au lycée ; En effet, le nouveau étudiant se trouve confronter, à ses débuts à l'université, à de multiple facettes d'étudier. Il doit se conformer à sa nouvelle situation d'apprentissage. En somme, c'est un espace sociocognitif et psycho-cognitif. Pour l'étudiant tout est nouveau : l'espace et le temps. La dimension spatio-temporelle et le réseau social se trouvent bouleversés par la nouvelle situation. Les bouleversements subits par l'étudiant peuvent être la cause de son échec aux études. Benghabrit parle de ruptures ; elle en désigne trois types : 1- rupture spatio-temporelle, 2-rupture sociocognitive et 3- rupture sensori-motrice/socio affective (Benghabrit. N, 2002, p4).

1.2.1 Examen de la dimension spatio-temporel :

1.2.1.1 La dimension spatiale :

A l'université l'environnement architectural est à la fois interne (espace pédagogique) et externe (espace social). Le premier se compose de bâtiments pédagogiques et d'enseignement (amphithéâtre, salles de cours, salles de TD et de TP), le rôle de l'espace universitaire pourrait être déterminant « ...l'atteinte des objectifs pédagogiques implique nécessairement la prise en compte des différents rapports qui s'établissent dans et avec l'espace universitaire. (Madani Mohamed, 1998, 165). Le passage du lycée à l'université est vécu comme le passage d'un espace pédagogique à un autre : de la classe à l'amphithéâtre, de quelques dizaine d'élève d'une classe à une centaine d'étudiant ; d'une mobilité réduite et réglementée dans les cours de récréation à une mobilité libérée. L'étudiant trouve à

l'université un espace de circulation presque infini. La régulation des mouvements d'entrées et sorties de/dans l'enceinte universitaire est peu réglementée et presque non formalisée.

1.2.1.2 La dimension de la temporalité :

Sur ce point, les éléments constituant la temporalité des pratiques étudiantes bouleversent de manière délicate l'étudiant. A l'université, l'étudiant réapprend à gérer son temps. Un temps qui se partage en temps d'études (temps pédagogique) et un temps du quotidien (le temps social).

Par ailleurs, l'université est vécue « *comme un moment de dérèglement du cadre temporel ...Plus encore, le temps scolaire contraint, prépondérant durant les années antérieures, se défait dans la mesure où le contrôle de la présence n'est plus systématique. On soulignera encore que le passage à l'université met en cause non seulement la régularité de la vie lycéenne, mais aussi les découpages habituels de la journée et de l'année. La désorganisation des repères temporels scolaires, commune à tous, prend une ampleur différente selon les modalités de résidence.* (Boyer et al, 2001, p99)

Reformuler la nouvelle temporalité comme moyens et outils facilitant la transition lycée/université est plus que nécessaire. Cette temporalité exige de l'étudiant des efforts d'adaptation. Benghabrit, dans un article intitulé « *les étudiants de première année* » souligne l'importance de l'adaptions surtout chez les étudiants débutants « *La première année à l'université est une année d'adaptation, de passage pour une population donnée, du mode de fonctionnement réglementé, directif, autocratique du lycée, à un mode de fonctionnement non directif voire anarchique, celui de l'université.* (Benghabrit, Noria ; 2002, p4).

Dans ce nouveau monde (l'université) la réussite ou l'échec chez les étudiants et plus particulièrement les étudiants de première année sont apparemment en corrélation avec l'adaptation et la compréhension des codes au sein même de l'université. C'est ce que confirment plusieurs auteurs dont Alava et Romainville (2001) lorsque ils déclarent que

CHAPITRE IV Les deux composantes de l'action pédagogique

« entre cognition et socialisation, l'activité de l'étudiant au sein d'un espace social codifié se révèle alors comme un élément déterminant de sa réussite et de son affiliation au monde universitaire. (Alava et Romainville, 2001, 160)

1.3 THEORIES DE LA MOTIVATION ET DE LA PERSEVERANCE

Il n'est pas rare, les statistiques le démontrent, que les échecs et les abandons sont d'une ampleur alarmante. En Algérie, il avoisine, chez les étudiants de première année dans certaines filières les 60% (1998-99) (Benghabrit N, 2002 p1).

Plusieurs études menées en Europe et au Canada, signalent ce phénomène de décrochage et d'abandons des études. Les résultats des enquêtes réalisées dans ces pays renvois les échecs (de masse) à l'université aux facteurs liés principalement au fléchissement de la motivation. Certains auteurs constatent que la motivation chez les étudiants se relâche après seulement quelques semestres et sessions. Les raisons de l'amotivation⁴⁶. Sur ce sujet Rolland Viaud (2006) dans une conférence donnée à l'ULB déclare que « *Pour certains étudiant, cette baisse de motivation peut être due à de « l'essoufflement » ou un semestre particulièrement chargé et difficile. Pour d'autres étudiants, des changements d'ordre personnel peuvent être à l'origine de leur baisse de motivation ; par exemple des difficultés financières ou familiales. Mais pour lui dans un bon nombre de cas « ce sont des facteurs relatifs aux cours suivis par les étudiants qui sont à l'origine de leur démotivation. »*. Par ailleurs, il ajoute que les principaux facteurs, selon certains travaux de recherches sont : *les activités pédagogiques, les pratiques évaluatives, la relation avec l'enseignant, le climat de la classe...* » (Viau, 2006, paragraphe 7). Selon certains auteurs la motivation est aussi commandée par des mécanismes biologiques et psychologiques. Ces mécanismes commandent l'orientation et l'intensité d'une activité.

⁴⁶ Terme de Deci et Rayan. L'amotivation peut être définie comme l'absence de toute forme de motivation In Caroline Bleau, Motivation, absentéisme, réussite et décrochage scolaire : analyse de leur relation, Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.) en science de l'éducation, option psychopédagogie Avril, 2005

Le modèle de la dynamique motivationnelle

Selon ce modèle, établi par Viau, l'étudiant dans ses pratiques pédagogiques développe des perceptions quant à ces pratiques. Schématiquement la perception se décline en trois formes :

La perception qu'il a de la valeur de l'activité : jugement de l'intérêt et de l'utilité des études ;

La perception qu'il a de sa compétence : l'étudiant fait une perception de soi. Il évalue ses capacités à entreprendre efficacement un travail pédagogique tout en se doutant qu'il parviendra à l'exécuter ;

La perception qu'il a de la contrôlabilité : capacité de contrôle sur le déroulement d'une activité pédagogique et sur ses conséquences (Viau, 2006 : paragraphe 8).

Viau constate que plus la perception est élevée plus l'étudiant est motivé et persévérant ; par contre plus la perception est faible plus l'étudiant est démotivé et non persévérant. On comprend bien que la motivation est source de persévérance et de la réussite.

La motivation est aussi un engagement cognitif. Selon Salomon⁴⁷ l'engagement cognitif correspond au «*au degré d'effort mental que l'étudiant déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique* » alors que la persévérance «*se traduit par le temps qu'il consacre à accomplir une activité pédagogique* » ; la réussite quant à elle «*est la conséquence finale de la motivation.* » (Viau 2006).

1.4 L'ABANDON ET DE LA PERSEVERANCE AUX ETUDES

D'une manière générale, l'abandon des études peut être défini comme un départ de l'université sans diplôme. Le concept d'abandon n'est pas simple et peut prendre des formes variées. Il peut être volontaire ou involontaire. (Sauvé et al., 2006 : p786-787).

⁴⁷ Salomon (1983) cite par Viau.

Mais par contre il existe plusieurs modèles théoriques sur l'abandon et la persévérance aux études. Les théories⁴⁸ les plus utilisées pour la compréhension de l'abandon et la persévérance des étudiants sont :

- a. l'approche interactionnelle (Tinto, 1992)
- b. l'approche organisationnelle (Bean et Metzger, 1985).
- c. Modèle développé par Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992). Ce modèle combine la théorie de Tinto et celle de Bean et Metzger
- d. modèle de Kember (1990) dans un contexte des études à distance.

1.5 LE MODELE DE L'INTEGRATION DE TINTO (1975, 1993)

La théorie de Tinto met en relation plusieurs facteurs ayant un effet sur le comportement des étudiants. La décision que prendrait un étudiant quant à poursuivre ces études ou les abandonnées reste tributaire de ces facteurs. L'intégration en est un « *Ainsi, le modèle examine les abandons des études sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire* » en plus de cela, l'étudiant porte en lui des caractéristiques de « *pré-admission que sont le contexte familial, les caractéristiques personnelles et enfin les expériences scolaires antérieures.* » Toutes ses caractéristiques sont largement reliées aux buts que s'est fixés un étudiant ; il s'agit de « *buts initiaux de l'étudiant, c'est-à-dire ses objectifs particuliers lors de son engagement dans un projet de formation. Ces buts peuvent être éducatifs ou professionnels* » (Sauvé et all, 2006, p787-788).

Comme Viau, Tinto avance que la perception de l'environnement est déterminante de la persévérance aux études. Tinto définit trois types de perception : 1- *perception de l'institution*, 2- *perception de son intégration sociale*, 3- *Perception académique*. (Sauvé et all, 2006 : p791)

⁴⁸ In Sauvé et all 2006

Pour conclure : le début à l'université pour l'étudiant est crucial et déterminera par la suite son engagement ou non à poursuivre ses études. L'admission ne se juge pas seulement à la détention de titre (le baccalauréat par exemple) ; il y'a une certaines prédispositions à être ou ne pas être étudiant. C'est « *À partir des caractéristiques de pré-admission et de ses expériences institutionnelles et sociales, l'étudiant décide s'il intégrera ou non son milieu académique et son milieu social, c'est-à-dire qu'il décide d'accepter ou non les règles et les conventions du milieu académique, de se conformer et de s'impliquer dans la vie sociale de ce nouveau milieu.* ». Pour comprendre et bien agir sur les abandons et la persévérance, les deux types de milieux doivent être pris en compte « *Ces deux types d'intégration sont déterminants et nourrissent la réflexion de l'étudiant par rapport à ses intentions, ses objectifs et ses engagements vis-à-vis de l'institution* » (Sauvé et all, 2006 :789). Les résultats de travaux de recherche de Dubeau, Renou et Amyot, 1994⁴⁹ attestent que « *Cette réévaluation de la concordance entre le projet étudiant et les conditions de l'environnement institutionnel débouchera sur la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études* ». Sauvé et ses collègues déclarent que « *les interactions entre l'étudiant et ses pairs de même qu'avec les professeurs joueront un rôle prépondérant dans son intégration à l'institution.* » (Sauvé et all, 2006 :789). Les facteurs d'abandon et de persévérances aux études sont multiples et se situent à divers niveaux (Cf. Annexe III).

1.6 LES MESURES D'ACCOMPAGNEMENT

L'échec scolaire doit être considéré comme un phénomène de dysfonctionnement de l'institution universitaire. Les conséquences sont dramatiques pour l'individu, pour la société et pour l'économie.

La déperdition scolaire et universitaire devenue, en Algérie, inquiétante et alarmante a fait réagir tout les acteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Diverses mesures

⁴⁹ Cités par Sauvé et all, 2006 p789

sont mises en place afin d'endiguer le fléau des déperditions scolaires et universitaires. Parmi les mesures prises en compte l'instauration du système d'accompagnement et de tutorat

1.7 MOTIVER, ACCOMPAGNER, TUTORAT

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la motivation aux études, tant la motivation à apprendre est considérée comme un problème pour nombre d'étudiants universitaires. Ces chercheurs soulignent l'importance de la motivation dans l'apprentissage. En plus, le manque de motivation chez un étudiant touche l'une des actions pédagogiques les plus élémentaires : les cours.

C'est donc dans un rapport enseignant-enseigné, plus particulièrement en salle de cours, que la motivation ou la démotivation se déclenche. Un tel rapport doit être analysé d'un point de vue communicationnel « *L'enseignement peut être assimilé à un processus de communication dont le rôle est de susciter l'apprentissage* » (Benamar Aicha, 2002 : p1). Benamar ajoute que « *L'apprentissage met l'étudiant en situation de réactions permanentes ou de réponses multiples à des injonctions où apparaissent des rapports particuliers*). Pour sa conception de la communication et de l'enseignement elle propose de le définir à partir d'un modèle bidimensionnel : 1- *rapport vis-à-vis du savoir*, 2- *rapport vis-à-vis de l'autre : l'enseignant et l'étudiant* » (Benamar, 2002, p2).

Le rapport aux savoir d'un étudiant démotivé est visible de ses faibles notes aux examens par exemple. Des notes faibles créeront une réaction en chaîne : la démotivation comme source de désengagement, le désengagement et à son tour d'échec et abandon (fig.20)

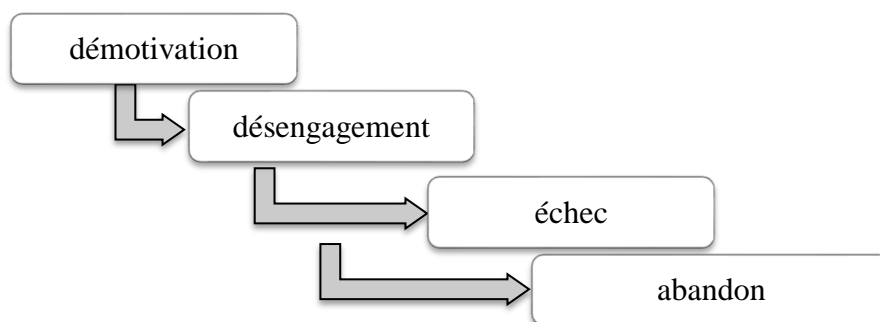


Figure 19: Processus d'abandon des études

Alors comment pouvait-on motiver des étudiants en phase de désengagement et d'abandon ? Ou comment faire de la prévention ? Quels sont les aspects sur lesquels il faut travailler pour endiguer le phénomène de l'abandon ?

En premier lieu, il faut savoir que les études sont des rapports à l'autres et des rapports aux savoirs qui construisent l'expérience universitaire de chaque étudiant qui est elle-même selon Benamar « *indissociable des rapports aux autres, «au savoir», «aux enseignants», «aux pairs»* » (Benamar. A, 2002 : p2). Le «rapport au savoir» selon la définition de Charlot. B⁵⁰ : 1- il s'agit d'un « *ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens de la fonction sociale du savoir et de l'institution de formation, sur la discipline enseignée, la situation d'apprentissage et sur soi-même.* ». 2- c'est «*une relation de sens et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir.*» (Benamar Aicha, 2002 : p2).

Comme il a été souligné que l'apprentissage est une forme de communication, il en existe d'après Benamar quatre modes de communication dans l'environnement universitaires :

- a. Un mode transmissif : il s'agit de cours magistraux pour la plus part massive et théoriques.
- b. Un mode incitatif : il est centré sur les aspects méthodologiques et sur le savoir-faire de l'étudiant.
- c. Un mode associatif : le rapport enseignant-enseigné est inversé. L'étudiant devient l'acteur de l'apprentissage. Ce mode est répondu en TD/TP
- d. Un mode permissif : ce mode se base sur la restitution.

En conclusion, Benamar propose de revoir le système d'enseignement en se donnant «*les moyens de proposer à l'étudiant de 1ère année, une autre démarche que celle que lui offraient, et que lui offrent toujours, les systèmes «traditionnels» d'enseignement supérieur.*»(p3-4).

⁵⁰ Rapporté par Benamar Aicha, 2002, p2

CHAPITRE IV Les deux composantes de l'action pédagogique

Non loin de l'approche communicationnelle de Benamar, d'autres chercheurs, à l'instar de Viau (2006) qui propose dix conditions dans l'élaboration des activités pédagogiques permettant de susciter et maintenir la motivation des étudiants.

- a. Être signifiante aux yeux de l'étudiant
- b. Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités
- c. Représenter un défi pour l'étudiant
- d. Être authentique
- e. Exiger un engagement cognitif de la part de l'étudiant
- f. Responsabiliser l'étudiant en lui permettant de faire des choix
- g. Permettre à l'étudiant d'interagir et de collaborer avec les autres
- h. Avoir un caractère interdisciplinaire
- i. Comporter des consignes claires
- j. Se dérouler pendant une période de temps suffisante (Viau 2006)

Parmi les autres mesures instaurées par les différentes institutions universitaires on peut citer le tutorat comme une forme d'accompagnement et de médiation destiné aux nouveaux étudiants. Annoot, distingue deux dispositifs de tutorat : tutorat d'accueil et tutorat méthodologique et pédagogique. Le premier « *donne des repères aux nouveaux bacheliers entrant à l'université en vue de construire leur projet de formation.* » le second « *consiste en l'accompagnement régulier ou ponctuel d'un groupe d'étudiants par des tuteurs, plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire.* (Annoot, Emanuelle, 2001 : p384)

Seulement, le tutorat est, d'après Annoot, (2001) « *un moyen parmi d'autres de limiter l'échec en premier cycle pour certains étudiants et non la clé d'un changement profond qui modifierait les déterminismes qui affectent les étudiants primo-entrants à l'université en fonction de leur origine sociale et de leur parcours scolaire.* (p384). Cela veut dire que le tutorat n'efface pas les autres caractéristiques sociales et les caractéristiques personnelles ainsi que le passé scolaires de l'étudiant. Le tutorat ne peut modifier en profondeur les pratiques d'enseignement à l'université « *il introduit un changement dans la*

CHAPITRE IV Les deux composantes de l'action pédagogique

relation éducative par la présence de tuteurs qui ont pour tâche de faciliter la communication entre étudiants et enseignants. Sa spécificité est de mettre en relation, à un moment précis et régulièrement, des étudiants avancés avec des étudiants novices dans le cadre de petits groupes de travail où chacun peut s'exprimer » (Annoot .E, 2001 p384)

Seulement, le public étudiant n'est pas homogène aux vue des caractéristiques sociales, aux expériences scolaires et aux objectifs visés. D'ailleurs, François Dubet (1996) dans son article intitulé «Des raisons d'étudier » évoque avec pertinence le caractère hétérogène des étudiants « *Les raisons d'étudier ne sont pas homogènes. Il y a d'abord l'anticipation des «bénéfices» sociaux attachés aux diplômes. Ensuite, les étudiants peuvent étudier pour réaliser une «vocation». Enfin, les étudiants peuvent étudier pour participer de la vie sociale des étudiants. Chacune de ces raisons prend aujourd'hui diverses formes et les étudiants doivent, à la fois, les construire et les articuler ».* (Dubet. F, 1996 p 57).

Le même auteur ajoute qu'il est « *possible de comprendre les mobilisations étudiantes comme des expressions collectives de ces diverses raisons d'étudier.* (Dubet, 1996 : p57).

C'est pourquoi toutes tentative de tutorat et de médiation doit être en concordance avec le public universitaire non seulement dans les différences qui peuvent y avoir dans les raisons d'étudier ou bien de l'hétérogénéité de ce public. Dans cette perspective, la réussite de toutes politiques d'aides à l'étudiant à réussir à l'université doit prendre en considérations des différences entre ces étudiants. C'est dans ce sens qu'Annoot dit avoir observé « *divers modes d'intervention et rôles des tuteurs : conseiller, guide, confident, répétiteur, modèle de réussite proposé par l'institution »* (Annoot. E, 2001 : p387) en plus la diversification des étudiants la multiplication de parcours de filières de structures universitaires embrouillent les attentes des étudiants ou chaque «*individu est tenu de se définir sur l'ensemble de ces*

CHAPITRE IV Les deux composantes de l'action pédagogique

registres. Par ailleurs, chacune de ces raisons de travailler est très largement dépendante des conditions objectives des parcours et des situations des étudiants, (Dubet, F. 1996 : p58).

La différenciation entre le public universitaire et sa perception du tutorat mène Annoot à postuler pour deux hypothèses : 1-les attentes des étudiants à l'égard du tutorat sont différenciées. 2- l'attitude des étudiants à l'égard du tutorat est fortement liée à l'offre. (Annoot. E, 2001 : p387)

Conclusion

Les problèmes de motivation à l'université devraient être abordés sous l'angle du *maintien*, c'est-à-dire des efforts qui doivent être consacrés pour aider les étudiants à conserver une forte motivation tout au long de leurs études.

Une des portes d'entrée offerte aux professeurs pour maintenir la motivation de leurs étudiants sont les activités pédagogiques qu'ils leur proposent. Ces activités doivent influencer de façon positive sur la valeur que les étudiants leur accordent (perception de l'utilité), sur leur perception de leur compétence à les accomplir et sur leur sentiment de contrôlabilité de leur déroulement. Il serait toutefois plus réaliste que le professeur se fixe cet objectif pour des projets ou des démarches pédagogiques complètes intégrant une séquence de plusieurs activités.

Enfin, on ne doit pas perdre de vue qu'il existe d'autres portes d'entrée pour atteindre la motivation des étudiants, notamment les pratiques évaluatives des professeurs, et eux-mêmes, à travers leurs attitudes et leurs relations avec les étudiants.

2. LA RELATION FORMATION EMPLOI

L'intérêt porté à ce sujet émane de l'importance de deux secteurs, et non des moindres, dont le rôle n'est plus à démontrer dans le développement du pays. Il s'agit du secteur de l'enseignement supérieur et le secteur de l'emploi. Le premier appartient à la sphère de la formation ; le second à la sphère économique. L'importance de l'un et de l'autre dans la configuration du paysage social et économique est avérée.

Il est à noter que l'adéquation formation emploi reste un défi non seulement pour les gouvernements mais aussi pour les patrons d'entreprise et même pour les chercheurs d'emploi.

En fait comment les différents acteurs appréhendent la notion d'adéquation formation emploi du moment que cette notion est polysémique et qu'il n'y a pas une, mais plusieurs adéquations possibles. Les relations entre formation et emploi sont multidimensionnelles et prennent plusieurs facettes ; il y a autant de correspondances qu'il y a de formations et d'emplois. En plus de son caractère ambigu, l'adéquation recherchée doit déterminer quels éléments à mettre en correspondance ; Ce qui rend l'adéquation formation emploi plus délicate à comprendre. Ajoutant à cela que les classifications et les catégorisations de la formation d'une part et de l'emploi, d'autre part, complexifie d'avantage les efforts d'adéquation. Les nomenclatures même s'ils elles sont bien élaborés et sont revisiter et mise à jour, à chaque fois que c'est nécessaire, ne permettent pas l'adéquation recherchée.

On s'intéressant à la problématique de l'adéquation formation-emploi on cherche à faire toute la lumière sur les quelques théories et travaux de recherches dans le domaine. En plus de cela, sera étudié quelques résultats de notre l'enquête notamment les items relatifs à la question de l'emploi et du travail chez les étudiants.

L'emploi et le chômage obéissent à plusieurs facteurs : économiques politiques, sociaux et démographiques. La formation (à tous les niveaux) obéit aussi aux mêmes facteurs

CHAPITRE IV Les deux composantes de l'action pédagogique

touchant l'emploi. Alors, la question qui se pose avec acuité est comment peut-on établir une réelle concordance entre la formation et l'emploi lorsqu'on sait que le disfonctionnement de l'un peut entraîner le disfonctionnement de l'autre. Cela se présente quand les offres de formation sont loin des types d'emplois offerts. Inversement, les qualifications professionnels exigés par un marché de travail dans une dynamique économique spécifique pourraient ne pas correspondre à un marché d'offre de formation régit par une dynamique propre au secteur de la formation. Le secteur de la formation professionnelle et celui de l'enseignement supérieur sont les deux secteurs de formation qui devrait établir les ponts avec le secteur économique. Lorsque le marché du travail évolue loin du marché de la formation il y'a donc inadéquation. Cette inadéquation aura pour conséquence un chômage due non pas à une absence ou à une insuffisance des offre d'emplois mais plutôt aux types de diplômes et de qualification exigés. C'est alors que la recherche d'un emploi tout à fait correspondant au diplôme de celui qui est en recherche devient caduque.

Avec la monté du chômage en général et du chômage des diplômés en particulier, il devient nécessaire de se demander à quel moment et dans quel circonstance les diplômés universitaires deviennent inemployable. Dans ce cas le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur devient une aberration si on considère ce dernier comme un barrage contre le chômage.

D'abord il faut retenir que le fait de discuter l'adéquation formation emploi c'est mettre en relation deux champs théoriques évoluant séparément. Les théories de la formation évoluent dans le champ relevant le plus généralement de la sociologie de l'éducation ; par contre l'emploi évolue dans le champ théorique appartenant à la sociologie du travail. Une telle situation ne peut que susciter débat et exige une approche théorique différente.

Ce qui rend difficile d'engager un débat ou de trouver un consensus théorique c'est les imbrications et les complications existantes à l'intérieur de chaque champ. La formation,

avec ses divers constituants, à elle seule, dégage des théories qui peuvent s'affronter et donne lieu à des discussions intéressantes dont les conclusions ne sont pas admises par tous. En ce qui concerne l'emploi, lui aussi, recèle en lui-même des éléments difficilement à mettre en relation. Ces deux champs sont apparemment soumis aux multiples et diverses forces économiques, sociologiques et politiques.

Le champ de la sociologie du travail et le champ de la sociologie de l'éducation font apparaître des déterminants sociologiques qui sous-tendent l'action des individus dans leur rapport à l'emploi d'un côté et à la formation d'un autre côté. Autrement-dit, comment un individu choisit un type de formation pour plus tard être embauché.

Étudier la relation formation-emploi exige le dépassement de certains écueils relatifs à la fois à la délimitation des frontières de chaque domaine pris à part pour ensuite déterminer avec précision leur signification sociologique. Un autre écueil doit être surmonté, il s'agit d'une part des nomenclatures propres à l'emploi qui déterminent les postes de travail à occuper et des tâches à exécuter, déterminant ainsi les catégories socioprofessionnelles et les diverses métiers existants et des nomenclatures des formations offertes aux étudiants établies par spécialités et par niveaux.

L'approche catégorielle de la formation et celle de l'emploi sont constamment révisées (révision des nomenclatures des professions et celles des formations). Cela suppose une rigueur dans leur élaboration. Sauf que ses révisions et mises à jour sont faites séparément entre le secteur du travail et le secteur de la formation.

Par ailleurs, d'autres écueils surgissent dès lors qu'on pose le problème de l'adéquation formation-emploi. Il s'agit ici de l'existence d'ambivalence dans les notions et concepts à utiliser ; à ce stade des désignations par couple de notions sont fortement usitées. On parle alors de correspondance/non correspondance, d'adéquation /inadéquation, de qualification/disqualification et enfin de classement/déclassement. Un autre problème se pose

CHAPITRE IV Les deux composantes de l'action pédagogique

et qui consiste à délimiter clairement le champ formation-emploi en se posant en même temps la question de savoir ce qui est recherché lorsqu'on aborde la problématique de l'adéquation formation-emploi.

Il est à remarquer que plusieurs modèles théoriques ayant pour objet l'adéquation entre les types de diplômes délivrés et les types d'emplois existent d'où le questionnement suivants :

-les diplômes délivrés sont-ils compatibles avec les emplois mis sur le marché du travail et à quel degré de compatibilité ;

-comment peut-on mesurer le degré d'adéquation ou d'inadéquation ? ;

-comment et à quel moment peut-on prétendre l'existence ou non d'une adéquation ? ;

-quels éléments sont en faveur ou en défaveur de l'adéquation ?;

-comment mettre en relation les nomenclatures de l'emploi avec celle de la formation ? ;

- comment trouver les mécanismes reliant le monde du travail avec celui de la formation ?

La présente étude a pour but de mettre la lumière sur un aspect crucial : la relation entre la formation et l'emploi. L'importance de ce sujet émane de l'importance d'un côté le travail et de l'autre côté la formation dans les sociétés modernes. Il n'est pas ici nécessaire de rappeler l'importance du travail et de la formation au niveau économique et niveau social.

Sur un plan théorique, il s'agit de mettre en relation non pas deux secteurs mais deux champs théoriques que rien ne réunit : la formation et l'emploi ; chaque champ se distingue de l'autre par les problématiques posées et qui lui sont propres ; si le premier, appartient au champ de la sociologie de l'éducation, le second, par contre relève du champ de la sociologie du travail. Autrement-dit, les théories et les domaines de recherches ainsi que les résultats obtenus de l'un et l'autre évoluent parallèlement et distinctement.

Mais voilà, lorsque les entreprises économiques sont en quête de mains-d'œuvre qualifiées et bien formées dans des domaines de qualification précis, pourraient ne pas trouver

CHAPITRE IV *Les deux composantes de l'action pédagogique*

sur le marché du travail les ressources humaines nécessaires au fonctionnement de l'appareil économique non pas par un quelconque manque numérique de la force de travail mais plutôt par manque de personnel formé ou détenteur de diplômes ne correspondant pas aux poste d'emplois proposés. Le contraire est aussi vrai, lorsque des diplômés dans des spécialités précis, ne trouvent pas un travail correspondant à leur diplôme même si le marché de l'emploi abonde de propositions.

Pour comprendre la relation entre le système productif et le système formatif, d'abord il faut savoir qu'à une certaine époque le souci de réaliser une réelle liaison entre ces deux systèmes ne se posait pas à l'ère de la révolution industrielle car « *le problème des relations entre emploi et formation est un problème de la société post-tylorienne et post-fordienne ; auparavant, les systèmes se satisfaisait d'une adaptation formation emploi plus grossière. Le système éducatif était caractérisait par la déconnexion de la formation emploi* » (Ferroukhi, Djamel 2005 :14).

Seulement l'évolution technique et technologique ont devancé un savoir faire traditionnel déstabilisant ainsi des connaissances devenues au file du temps caduque. Ce n'est qu'avec une croissance accélérée des modes de productions, dans un monde de rude concurrence et avec le souci grandissant de produire mieux et dans des délais permettant de réduire les coûts, et enfin l'utilisation de machine de technologie avancée, que la recherche de main-d'œuvre hautement qualifiée et compétente se fait sentir. Il s'agissait apparemment « *d'accroître le niveau de qualification pour produire plus et mieux et le risque d'une insertion professionnelle difficile ou de chômage était relativement faible* » (Ferroukhi, Djamel 2005 :14). Donc, la recherche de qualifications particulières et ciblée ouvre la voie vers la consolidation de la problématique formation emploi.

En général, l'entrée dans la vie scolaire dès le jeune âge est de permettre aux personnes scolarisés de s'instruire de s'éduquer et d'acquérir un ensemble de connaissances

CHAPITRE IV Les deux composantes de l'action pédagogique

dans divers domaines de la vie ; mais cette ensemble de connaissances est aussi acquise pour que les individus puissent dans le futur occuper des postes de travail. Le travail est donc un but sous-jacent de la formation. Pour simplifier les choses à outrance l'idée est que chaque individu scolarisé est un futur travailleur et qu'un type de formation est lié à un type d'emploi ; autrement-dit, à un niveau de formation spécifique correspondra incontestablement un poste d'emploi.

Mais les choses ne sont pas aussi simple que l'on croit ; la relation entre la formation et l'emploi n'est pas linéaire dont le point de départ est la formation et le point d'arrivée l'emploi. Car le parcours école-travail n'est pas net est soumis à des mutations et bouleversements que pourrait connaître la formation et l'emploi.

Une solution probable à l'inadéquation formation-emploi réside dans le fait que ses deux constituants doivent être unis dans un seul champ théorique. En plus l'imbrication s'avère nécessaire entre eux. Pour cela il faut déterminer les éléments bloquant une possible relation entre le monde éducatif et le monde. C'est ce que font les chercheurs de différentes disciplines

Les résultats démontrent la difficulté de trouver la problématique à soulever. De ce point de vue l'ouvrage de Giret, F., Lopez, A., et Rose, J. (2005) intitulé « *des formations pour quels emplois ?* » renforce ce constat. Ils déclarent que « *les correspondances entre les formations et les emplois n'ont rien de naturel. Elles se construisent, se tissent et se défont, se négocient et se renégocient entre divers acteurs institutionnels* » (Giret, F., Lopez, A., et Rose, J., 2005 : p 25). En plus les études dénotent l'incapacité des agents du secteur éducatif et des agents du secteur de l'emploi à être toujours en parfaite harmonie. Les mêmes auteurs signalent les différends qui animent les débats et rencontres entre les différents acteurs « *Parmi les protagonistes, on trouve l'État, les partenaires sociaux* » (Giret, F., Lopez, A., et Rose, J., 2005 : p25). Il y a donc un nombre incalculable de paramètres qui ensemble entravent la

correspondance. A cela s'ajoute les diverses stratégies adoptées par les différents acteurs : employeur, syndicats, politique d'emploi, politique éducatif, les représentations sociales qu'ont les individus sur l'éducation et sur le travail, les stratégies des diplômés par rapport au monde du travail, par rapport aux futurs emplois à occuper creuserait d'avantage le fossé entre le système éducatif et le système productif.

Il n'est pas rare que les intervenants dans les recherches et études concernant la relation formation et l'emploi affichent leur divergences de point de vue. Ces divergences de résultats sont relatifs à l'indétermination et de la formation et de l'emploi et c'est ce que souligne Tanguy « *le domaine constitué par les problèmes et les recherches relatifs aux relations entre ces deux ensembles de phénomènes que sont la formation et l'emploi reste des plus indéterminés* » (Tanguy, Lucie 1986). Si pour Taguy la relation est *indéterminée* et *introuvable*, d'autres travaux comme ceux de Roger Cornu (2001) et de Jérôme Gautié et Marc Gurgrand (2005) où il est question du *retour* sur la relation formation emploi. Sur d'autres registres Philippe Trouvé (2009) pose la question s'il ne faut pas se *désespérer* de cette relation ; d'autres encore demandent carrément à *revoir* la correspondance.

Ce qui rend encore plus délicat l'analyse de la relation formation–emploi c'est la largesse des champs auxquels ils appartiennent tout les deux, vient du fait que « *les relations entre la formation et l'emploi forment une si longue chaine que seuls certains maillons peuvent être identifiés et étudié, ceux qui paraissent les plus décisifs* » (Tanguy Lucie p170). Pour Cornu, il faut dépasser la vision restrictive de certaines études en déterminant ce qu'il appel *la profondeur sociale* et établir la problématique hors du système éducatif ; il déclare « *l'école n'est pas, au fond, la seule instance de formation* » (Cornu, Roger, 2001 : p7).

Enfin pour ceux qui considèrent la relation entre formation et emploi comme naturelle se heurtent en élaborant des politiques d'insertion des sortants de la formation dans le système productif aux multiples facettes qui caractérisent cette relation. Dans un ouvrage publié en

CHAPITRE IV Les deux composantes de l'action pédagogique

2005, Giret, Lopez et Rose déclarent que « rapprocher les formations des emplois est souvent considéré comme objectif naturel pour ceux qui veulent piloter les politiques éducatives en fonction des besoins du marché du travail. L'hypothèse implicite est que l'existence à priori d'une correspondance devrait permettre aux jeunes sortants de ces formations ...de s'insérer sur le marché du travail et de répondre à l'éventuelle pénurie de main-d'œuvre. Or, les observations empiriques montrent que cette correspondance n'est pas la norme » (Giret, F., Lopez, A., et Rose, J., 2005 : p 23).

Finalement, tout ce que l'on peut dire, à la lumière des recherches sur la relation formation emploi est que celle-ci ne peut naturellement se constituer ni s'établir sur le terrain.

Lorsque les déclassements deviennent la norme dans le recrutement et lorsque le chômage des diplômés devient important, la transition école-travail ne peut être considérée comme un processus automatique et linéaire.

La montée du chômage des diplômés étant préoccupante, nécessite un réel effort pour, d'une part comprendre les circonstances les ayant conduits au chômage et d'autre part, en quoi leur inemployabilité diffère-t-elle des autres catégories de chômeurs.

L'adéquation entre les formations initiales et les emplois créés est un révélateur de l'efficacité d'une part des politiques éducatives et des politiques d'emploi d'autres part. Elle est aussi un bon signe de l'existence d'une forte relation entre l'université et le marché du travail. L'importance d'une telle relation n'est pas à démontrer.

En Algérie, l'enseignement supérieur a beaucoup évolué surtout en terme quantitatif. Le nombre d'inscrits en graduation est passé de plus de 199 700 en 2010/2011 à plus de 353 400 en 2019/2020 ; le nombre de diplômés universitaires lui aussi a vu son nombre augmenté (121 905 en 2006/2007 et 150014 en 2008/2009) (ONS). En plus de l'accroissement numérique, l'enseignement supérieur a connu depuis 2004, sa troisième⁵¹

⁵¹ 1972 et 1984.

réforme à savoir instauration du système LMD. Justement, jeter les ponts entre l'université et le mondes des entreprises sont parmi les objectifs de ce système.

Le système LMD, permettrait-il une bonne employabilité de l'étudiant universitaire ? Ce qui sûr c'est que le chômage touche moins les universitaire que d'autres catégorie. Le diplôme reste un bon garant pour ce placer dans le marché du travail ; il permet au détenteur de diplômé de mieux saisir les opportunités qu'offre le marché du travail et de se prémunir ainsi du chômage. Mais la question c'est de savoir si le poste de travail décroché par les universitaires correspond au diplôme présenté.

Apparemment, les universitaires ne sont pas touchés de la même manière par l'absence de correspondance entre la formation acquise et l'offre d'emploi offert ou le poste occupé. Car divers facteurs déterminent l'acquisition d'un travail encore plus e décroché un emploi en relation parfaite avec la formation initiale acquise. Alors quels sont ces facteurs ? Les facteurs qui peuvent jouer en faveurs ou en défaveur de l'étudiant diplômé dans sa quête d'emploi sont :

- a. Le degré de relations entre l'université et l'entreprise ;
- b. La dynamique économique ;
- c. La filière ou la spécialité du diplôme ;
- d. Les stratégies de chaque étudiant dans la recherche d'emploi ;
- e. Stratégie de chaque étudiant dans le choix de spécialité ;
- f. Le poids du milieu social ;
- g. Le genre ;
- h. La géographie ;
- i. Les politiques d'aide à l'emploi ;
- j. Les politiques éducatifs et réformes du système éducatifs ;
- k. L'écart existant entre des études théoriques à l'université et les actions pratiques dans les entreprises

Actuellement, le gouvernement algérien tente un rapprochement de l'université avec l'entreprise. Des politiques d'aide à l'emploi pour les étudiants universitaires sont mises en place. En plus de cela, la culture d'entrepreneariat et de création de start-up est encourager jusqu'à inscrire des programme d'enseignement de l'entrepreneariat sont destinée aux étudiants sont prises. La maison de l'entrepreneariat est née.

CHAPITRE IV Les deux composantes de l'action pédagogique

Les étudiants universitaires ont une relation et une perception différentes selon qu'ils sont en cours d'études ou après les avoir terminés. Cette perception et les pratiques qui en découlent diffèrent aussi entre les hommes et les femmes.

Les résultats de l'enquête donnent un aperçu sur la nature des rapports des étudiants à l'emploi.

2.1.1 **4.1. Importance accordée aux débouchés professionnels selon le niveau d'étude**

Pour commencer, le tableau 35 démontre clairement à quel point les étudiants accordent une intention particulière au travail. Qu'ils soient en licence ou en master, l'objectif principal du diplôme reste ostensiblement les débouchés professionnels : plus de 80% de ces étudiants accordent une priorité au travail. L'acquisition de connaissances (scientifiques) ou bien d'autres valeurs du diplôme sont reléguées à la seconde place.

Tableau 35: Importance accordée aux débouchés professionnels selon le niveau d'étude

	Licence		Master	
	Effectif	%	effectif	%
important	314	89,46	71	87,65
pas important	37	10,54	10	12,35
Total	351	100	81	100

Source : notre enquête

Le parcours des étudiants n'est pas le même que ce soit chez les étudiants ou chez les étudiantes, que ce soit chez les étudiants de licence comme du master. Les nuances de réponses sur le fait que la licence ou le master sont ou ne sont pas suffisants pour décrocher un emploi apparaissent clairement. En fait, tous les étudiants (hommes (75.41%) ou femmes (68.39%)) sont d'accords sur l'insuffisance de la licence pour décrocher un emploi ; par contre, le master favorise l'employabilité puisque les deux sexes s'accordent sur la valeur du master (hommes : 66,39% ; les femmes : 75,48%).

2.1.1.1 Le niveau d'études est les chances de décrocher un emploi

A la question si les diplômes universitaires sont qualifiants pour occuper dans le futur un emploi, il est constaté que plus de 70% des étudiants admettent la faiblesse de la licence dans le recrutement professionnel. Par contre les étudiant de master sont confiants (72.92%) dans leurs diplômes.

36: Les chances de décrocher un emploi selon le niveau d'étude

	Licence	Master
non	70,37%	27,08%
oui	29,63%	72,92%
Total	100	100

Source : notre enquête

2.1.1.2 Le niveau d'études est les chances de décrocher un emploi selon le sexe

En ce qui concerne les perceptions quant à décrocher un emploi selon qu'on est licenciés ou détenteur d'un master sont en générale en faveur du master qui offre plus de garanti d'emploi (tableau 37). Ce constat ne diffère pas selon le sexe. Une tendance similaire chez les hommes et les femmes est constaté puisque 75% des hommes et 68% des femmes ont déclarés l'insuffisance du diplôme de licence à l'employabilité. Par ailleurs, la facilité qu'offre le master pour l'insertion dans le marché du travail est confirmé par les deux sexes (hommes : 66%, femmes : 75%).

Tableau 37: Insuffisance ou suffisance du diplôme

Sexe	Licence			Master		
	oui	non	Total	oui	non	Total
Homme	24,59	75,41	100	66,39	33,61	100
Femme	31,61	68,39	100	75,48	24,62	100
Ensemble	29,63	70,37	100	72,92	27,08	100

Source : notre enquête

2.1.2 La recherche d'un emploi durant les études

Les étudiants universitaires entrent à l'université pour décrocher un diplôme. Même si les aspirations et les buts que chacun de ces étudiant a tracé comme projet ne se valent pas tous après la fin des études, le travail reste néanmoins un challenge qui ne peut être reporté jusqu'à la fin du cursus universitaire. Le tableau 38, met en lumière la part des étudiants cherchant un travail durant leur parcours universitaire (56,50% contre 43.50%).

Tableau 38: Chercher un emploi durant les études

	Fréquence	%
non	188	43,52
oui	244	56,48
Total	432	100

Source : notre enquête

2.1.3 La recherche d'un emploi durant les études selon le niveau d'instruction des parents

La recherche d'un emploi durant les études, qui touche plus de 56% des étudiants questionnés, est en relation avec le niveau d'instruction des parents. La figure 21, démontre clairement cette relation ; il apparait que seuls les étudiants dont le père à un niveau d'instruction supérieur ne souhaitent pas travailler durant les études. Par contre, les parents dont le niveau d'instruction se situant entre le primaire et le secondaire sont favorables à ce que leurs enfants aillent chercher un emploi tout en poursuivant les études.

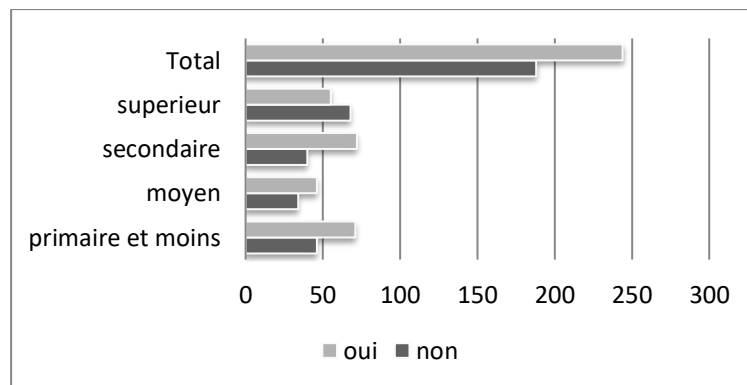


Figure 20 la recherche d'un emploi selon le niveau d'instruction du père

2.1.4 La recherche d'emploi durant les études selon la CSP des parents

La distribution des étudiants cherchant un travail durant leurs études permet de comprendre ce phénomène par rapport à la CSP des parents (dans ce cas est retenue la CSP du père). La figure 22 permet de dégager quelques observations : 1- les étudiants dont le père est cadre supérieur ne sont pas attirés par le travail parce qu'ils disposent de ressources financières nettement meilleures que les autres CSP ; 2- les étudiants des CSP restantes sont tous concernés par la volonté de travailler durant les études ; la CSP cadre moyen, est la plus représentée.

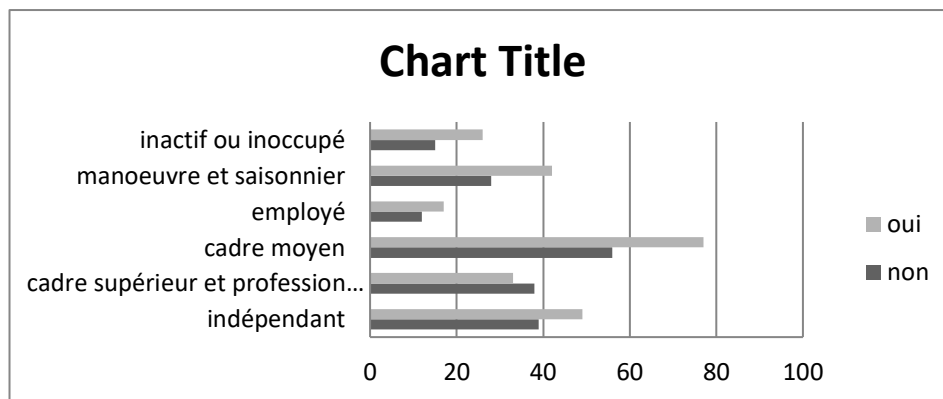


Figure 21 la recherche d'un emploi selon la CSP du père

2.1.5 Type de travail

En ce qui concerne le domaine du travail, des divergences dans les réponses sont nettement observables (Tableau 39). Pour 45% des étudiants souhaitent travailler dans un domaine d'activité en relation avec la spécialité. Cela montre à quel point les étudiants cherchent un emploi en correspondance avec le diplôme préparé. Ils savent bien qu'avoir un emploi en relation avec le diplôme est un gage de positionnement dans la nomenclature des postes d'emploi supérieur. D'autres étudiants (30%) acceptent volontiers des emplois décents et qui leur conviennent sans autres considérations.

Tableau 39: Domaine de travail

domaines de travail	fréquence	%
travail en relation avec ma spécialité	195	45,14
tout travail qui me convient	131	30,32
n'importe quel travail	14	3,24
Ne sait pas	92	21,30
Total	432	100

Source : notre enquête

CONCLUSION

Ce qui ressort de la présente étude est le fait que la relation entre la formation et l'emploi ne peut se réaliser sans mettre en lumière tout les écueils entravant la dite relation. En plus de cela le système de la formation est complètement déconnecté du marché du travail. La formation et l'économie, chacun évolue dans sa propre logique. C'est pourquoi il temps de jeter les ponts entre l'université et les entreprises économiques.

CHAPITRE V

DIMENSIONS SOCIOLOGIQUES DE L'ACTION PEDAGOGIQUE

1. ASSIDUITE AUX COURS ET AUX TD/TP⁵²

1.1 ASSIDUITE SELON LE GROUPE D'AGE

L'âge est inscrit à la fois dans dimension biologique, social et démographique et autres. En tant que tel il permet des analyses multidisciplinaires et constitue dans la plus part des études sociologiques et démographiques une variable incontestablement intéressante. L'âge permet aussi de procéder à des catégorisations (groupes d'âge) par rapport à des phénomènes sociologiques et démographiques. Ainsi pour certains auteurs « *il est classique dans les sciences sociales d'interroger les instruments de mesure et les catégories au travers desquels le chercheur construit la réalité qu'il entend étudier. L'instrument de mesure est lui-même une construction sociale, situé dans le temps et dans l'espace, inscrit dans les rapports sociaux d'une société à un moment de son histoire.* » Duru-Bellat Marie, Kieffer Annick et Mearelli-Fournier Irène, 1997, p45-46)

Le premier constat qui se dégage des données du tableau 40 est la forte présence des étudiants aux cours comme aux TD/TP et ce quelque soit l'âge de l'étudiant. En plus nous observons une nette différence entre la présence aux cours et la présence aux travaux dirigés et travaux pratiques : l'assiduité de l'étudiant atteint, dans le meilleur des cas, 82% des effectif alors que 94% des étudiants sont régulièrement présents dans les TD/TP. Cette différence est due d'une part au caractère obligatoire de présence dans les séances des TD/TP et d'autre part ces séances sont réservées à l'étudiant pour présenter un travail de recherche.

⁵² L'assiduité au cours est au TD/TP et basée sur un taux de présence en %. Par exemple la tranche 20%-40% désigne une faible présence alors que la tranche 80%-100% désigne une forte présence.

Tableau 40: L'assiduité au cours et aux TD/TP selon

Age des étudiants	Assiduité aux cours				Assiduité aux TD/TP			
	Faible	Moyenne	Forte	Total	Faible	Moyenne	Forte	Total
< 20	20,00	15,56	64,44	100	1,11	5,56	93,33	100
20 - 24	16,72	18,73	64,55	100	5,35	5,69	88,96	100
25 - 29	21,88	9,38	68,75	100	0,00	6,25	93,75	100
30 et +	18,18	0,00	81,82	100	0,00	9,09	90,91	100

Source : notre enquête

Les étudiants ayant une faible présence aux cours appartiennent pour la plus part à la catégorie d'âge 25-29 ans (21,88%) et celle des 30 ans et plus (18%). Cela se comprend lorsque nous savons que les étudiants âgés⁵³ s'inscrivent tardivement à l'université du fait probablement d'occupations professionnelles. De même une faible présence aux cours est observable chez les étudiants les moins âgés (moins de 20 ans) ; ils sont 20% à ne pas être assidu aux cours. Ce qui n'est pas compréhensible chez des étudiants novices.

1.2 ASSIDUITE SELON LE SEXE

L'examen des résultats de l'enquête (tableau 41) en ce qui concerne l'assiduité aux cours magistraux démontrent une que l'assidu est fore chez les filles (66,45%) comme chez les garçons (62,30%). Par contre, lorsque le nombre d'étudiants affichant une assiduité moyenne aux cours est de 22,13%, les étudiantes sont plus nombreuses à être faiblement assidues (18,71%).

En ce qui concerne la présence régulière aux TD/TP, le même constat est observé : 90,97% chez la fille et 88,52% chez les garçons. Mais ici la tendance s'inverse lorsque se sont les étudiantes qui sont moyennement présentes TD/TP par rapport aux étudiants qui sont plus nombreux à être faiblement présents dans les séances de travaux personnels.

⁵³ Il s'agit de l'âge scolaire.

Tableau 41: L'assiduité selon le sexe des étudiants

sexe des étudiants	Assiduité aux cours				Total	Assiduité aux TD/TP			Total
	Faible	Moyenne	Forte			Faible	Moyenne	Forte	
homme	15,57	22,13	62,30	100	7,38	4,10	88,52	100	
femme	18,71	14,84	66,45	100	2,58	6,45	90,97	100	
Total	17,82	16,90	65,28	100	3,94	5,79	90,28	100	

Source : notre enquête

1.3 ASSIDUITE SELON LA CSP DES PARENTS

Si le constat est palpable lorsque l'assiduité est liée au genre, qu'en est-il de la CSP des parents. A-t-elle une influence sur le comportement scolaire de l'étudiant. Les données du tableau 42 montrent les différences de comportement scolaire, ici le degré de présence aux cours par rapport à la profession des parents.

En effet, les nuances de présence aux cours est plus accentuée (présence forte) chez les étudiants dont les parents appartiennent aux catégories professionnelles « indépendants » et « cadre moyen ». Par contre, les enfants des parents cadres supérieur ou de profession libérale sont les moins assidus ; ils sont mêmes en deçà de l'assiduité d'étudiants de parents ouvrier et employé.

Tableau 42: L'assiduité selon la CSP des parents

Assiduité aux cours	CSP la plus élevée des parents					Total
	indépendant(e)	cadre supérieur et profession libérale	cadre moyen	ouvrier(e) et manoeuvre	employé(e)	
Faible	33,77	3,90	36,36	15,58	10,39	100
Moyenne	38,36	5,48	38,36	10,96	6,85	100
Forte	34,4	5,67	36,17	13,12	10,64	100

Source : notre enquête

2. SUIVI DES COURS

Les activités pédagogiques sont dans la plus part formalisée et administrativement gérée comme la présence aux cours et aux TD/TP ainsi que les examens. Par contre certaines activités pédagogiques semblent échappées aux formalités administratives. Ils obéissent pratiquement au libre choix de l'étudiant. De ce fait, la relation enseignant-étudiant générée durant le déboulement des activités pédagogiques liées aux cours et aux prend une autre allure. Si la présence est obligatoire, la manière de l'étudiant de suivre son cours relève par contre du sens que l'étudiant donne aux activités pédagogiques.

Ainsi, on a déterminé trois manières d'interactivité pédagogiques dans une séance de cours magistral : 1. L'écoute, 2. La présence seulement 3. La prise de note. Il ressort que les variations par rapport à l'âge sont perceptibles. Nous remarquons d'abord que la majorité des étudiants préfèrent la prise de notes sans interactivité avec l'enseignant ; par contre, d'autres étudiants préfèrent l'écoute sur les autres formes d'interaction que d'autre, enfin, se contente d'être corporellement présents. D'une manière générale nous observant que la majorité des étudiants et ce quelque favorisent la prise de notes (69% en cours et 80% en TD/TP).

2.1 SUIVI DES COURS SELON LE GROUPE D'AGE

Il est remarquer que tous les étudiants, et ce quelque soit leur âge, ont une préférence pour la prise de notes durant les cours. La pratique de prise de notes est beaucoup plus importante chez les étudiants appartenant aux groupes d'âge des 20-24 ans et du groupe d'âge des 25-29 ans (69% pour les deux groupes). En plus, les étudiants âgés de 30 ans et plus prennent tous (100%) des notes sur leurs cahiers durant le déroulement des cours.

Tandis que les étudiant qui sont uniquement à l'écoute appartiennent aux groupe d'âge 25-29 ans et groupe d'âge des moins de 20 ans. Par ailleurs, les étudiants qui préfèrent être

passivement présents aux cours se sont, en première position, des étudiants du groupe d'âge des -20 ans (14,44%) suivi, en seconde position, par les étudiants âgés entre 20-24 ans (11%).

Tableau 43: Suivi des cours selon le groupe d'âge (en %)

Age des étudiants	écoute seulement	présence seulement	prendre des notes	Total
< 20	21,11	14,44	64,44	100
20 - 24	19,73	11,04	69,23	100
25 - 29	28,13	3,13	68,75	100
30 et +	0,00	0,00	100	100
Total	20,14	10,88	68,98	100

Source : notre enquête

2.1.1 **Suivi des cours selon le sexe**

La transcription comme formes d'accumulation des connaissances est une pratique répondue chez les garçons comme chez les filles (69% pour les deux sexes). Mais des nuances subsistent entre eux. Tandis que la prise de notes est une pratique chez 54% d'étudiants, elle n'est que de 75% chez les filles. Alors que les étudiants préférant l'écoute comme interaction représentent 35%, les étudiantes, elles, représentent 14% seulement. Par ailleurs, les garçons et les filles qui se distinguent par une passivité accrue (présence corporelle) représentent tous les deux 11% de l'effectif observé.

Tableau 44: Suivi des cours selon le groupe le sexe (en %)

		suivi des cours			Total
		écoute seulement	présence seulement	prendre des notes	
sexe des étudiants	homme	35,25	10,66	54,10	100
	femme	14,19	10,97	74,84	100
Total		20,14	10,88	68,98	100

Source : notre enquête

2.2 SUIVI DES COURS SELON LA CSP DES PARENTS

Comme ne l'avons vu auparavant, l'interaction avec le cours est intimement liée au sexe et à l'âge. Nous allons voir dans ce qui vient si la CSP des parents a, elle aussi, une incidence sur cette interaction des étudiants.

Il ressort des résultats de l'enquête (tableau 45) que la plus part des étudiants et ce quelque soit la CSP des parents privilégient la prise de notes. Des nuances de pratiques sont quand même observées. Nous remarquons que la prise de note est beaucoup plus observée chez les étudiants dont les parents sont « indépendants » avec 35% des cas et chez les étudiants de parents cadres moyens avec 36% des cas. Cette manière de suivre les cours est presque insignifiante dans la CSP des cadres supérieures et profession libérales (4% seulement) et faible dans la CSP des ouvriers et des employés, 14% et 12% respectivement. Les deux autres façons de suivre le cours : l'écoute et la présence corporelle suivent presque la même tendance observée dans la catégorie « prise de notes ». La CSP « indépendants » et « cadres moyens » majoritairement représentés. Les autres CSP sont faiblement ou moyennement représentés.

Tableau 45: Les manières de suivre les cours selon la CSP des parents

	CSP la plus élevée des parents					Total
	indépendant(e)	cadre supérieur et profession libérale	cadre moyen	ouvrier(e) et manœuvre	employé(e)	
écoute	35,63	8,05	36,78	12,64	6,90	100
présence seulement	36,17	8,51	42,55	10,64	2,13	100
prendre des notes	34,56	4,03	35,57	13,76	12,08	100
Total	34,95	5,32	36,57	13,19	9,95	100

Source : notre enquête

2.3 PRISE DE NOTES

Il y'a bien longtemps que l'écriture est devenue la forme la plus importante dans la mesure où elle a, presque détrôner les formes de l'oralité non seulement dans la transmission des connaissances mais aussi dans la conservation de celles-ci. Pour cela l'homme a inventé différents supports pour préserver sa mémoire : les peaux d'animaux et la pierre et, actuellement, des supports numériques (CD, carte mémoire etc.

La transmission des savoirs dans les différentes universités (depuis le début de leur créations) reposaient en grande partie sur le papier, qui continue à ce jour à être utilisée pour la mission d'enseignement et d'acquisition du savoir à travers le livres surtout même si des formes de transmission virtuel ou numérique commençait à détrôner le papier. On parle alors de livres électroniques, de bibliothèques virtuelles et de d'enseignements virtuels à travers des cours on-line etc.

Mais malgré l'avancé technologique en matière des TIC dans l'enseignement la forme papier reste toujours une pratique dominante. Dans les universités algériennes où les TIC comme mode de transmission du savoir peinent à ces développées et à ce généralisées, c'est donc la forme physique qui domine le déroulement des cours et de toutes autres activités pédagogiques : le tableau blanc, le livre et la prise de note (pour l'enseignant comme pour l'étudiant) reste une pratique toujours en vigueur dans les salles et les amphithéâtres.

2.3.1 Prise de notes selon le groupe d'âge

Les nuances entre les groupes d'âge en ce qui concerne l'activité pédagogique liée à la manière avec laquelle l'étudiant transcrit ces cours (Fig. 22) Alors que la prise de notes dans les cours sur des supports électroniques est moins présente pour tous les groupes d'âge, c'est le papier qui prend toute son ampleur chez ces mêmes catégories d'âge. Pour la transcription

du cours sur des feuille volante est quasiment nul chez la catégorie d'âge des 30 ans et plus et d'une manière moindre chez les 25-29 ans. Elle surgit de façon très prononcées chez les 20-24 ans et un peu plus nuancée chez les moins de 20 ans. Par contre, on observe une forte population, âgée de 20-24 ans, utilisant les registres et les cahiers comme support d'écriture suivie de la tranche d'âge des moins de 20 ans. Alors que les étudiants ayant 25-29 ans et ceux ayant 30 ans et plus sont les étudiants les moins utilisateurs de registre et de cahiers lors des cours. Cela s'explique par le degré très fort d'implication dans les études, chez les deux premières catégories d'âge (les moins 20 ans et les 20-24 ans) et faible chez les deux

dernières catégories d'âge le 25-29 ans et les 30 ans et plus, dont la carrière scolaires et le plus souvent une carrière secondaire par rapport à des carrières beaucoup plus rentable que les études, le travail salarié en l'occurrence.

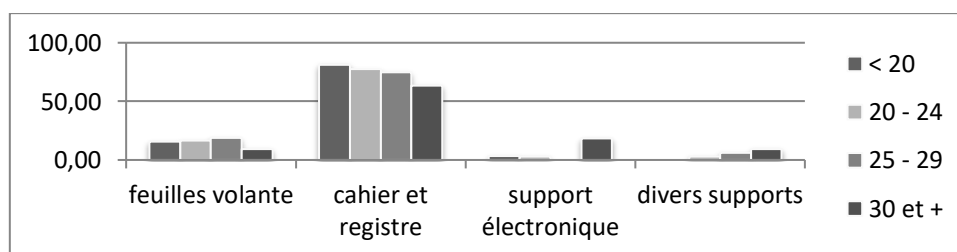


Figure 22: support sur lequel sont prises les notes de cours selon le groupe d'âge

2.3.2 **Prise de notes selon le sexe**

Les données de la figure 26 attestent le caractère traditionnel de l'écriture. On note une prédominance de l'écriture sur support papier que sur support électronique ; sur les 432 individus on recense 336 étudiants utilisent le papier comme moyen de prise de notes du cours contre 12 individus possédant de moyens électroniques : tablettes et lap tops (122 étudiants possèdent des lap tops et 16 possèdent des Tablettes).

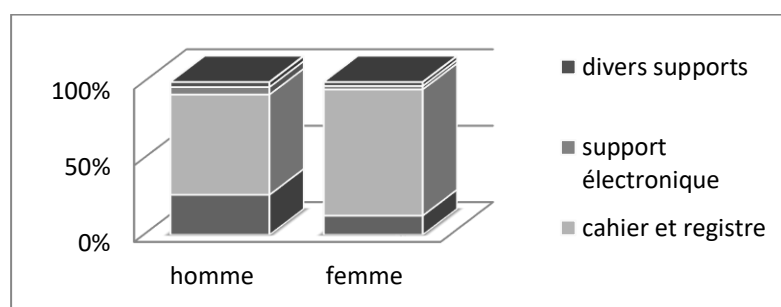


Figure 23: support sur lequel sont prises les notes de cours selon le sexe

Chez les filles comme chez les garçons, les supports d'écriture sont identiques ; tout les deux affichent une préférence d'écriture sur papier (16% pour les feuilles volantes et 78% pour les registres et cahiers). Mais le souci de garder des traces indélébiles et pour une bonne conservation des connaissances acquises lors des cours magistraux, le registre (de type 3mains ou 4 mains) ainsi que les cahiers (de types 96p ou autres) sont nettement préférable aux feuilles volantes ; elles se perdent facilement privant l'étudiant, lors des révisions de ses cours d'informations précieuses.

On note aussi que l'utilisation de registres et cahiers est nettement supérieur chez les filles que chez les garçons. Cela éclaire sur les manières sexuées d'étudier en relevant une parfaite organisation du travail scolaire chez les étudiantes que chez les étudiants et le degré d'implication dans les études chez les uns (les filles) que chez les autres (les garçons).

2.4 PARTICIPATION AUX COURS

Du fait du caractère moins contraignant des études universitaires, les étudiants développent des pratiques pédagogiques tout au long de leur cursus en rapport avec ce caractère. Nous avons vu que les étudiants développent indifféremment des interactions avec les diverses activités pédagogiques. La participation aux cours et aux Td/TP, que nous

examinerons ici, en est une. Nous avons privilégié d'une part, le niveau d'instruction des parents et le niveau universitaire d'autre part.

2.4.1 Participation aux cours et aux TD/TP selon le niveau d'instruction des parents

Le niveau d'instruction des parents est un instrument de mesure qui nous renseigne sur l'activité pédagogique. Autrement-dit, les pratiques pédagogiques de l'étudiant, ici la participation aux cours et au TD/TP pourraient être influencées par le niveau d'instruction des parents.

En effet, on constate (figure 28) une plus forte implication dans les études puisque la majorité (80% des étudiants) déclarent participer pleinement durant les séances de cours magistraux et les séances de travaux pratiques ou travaux dirigés.

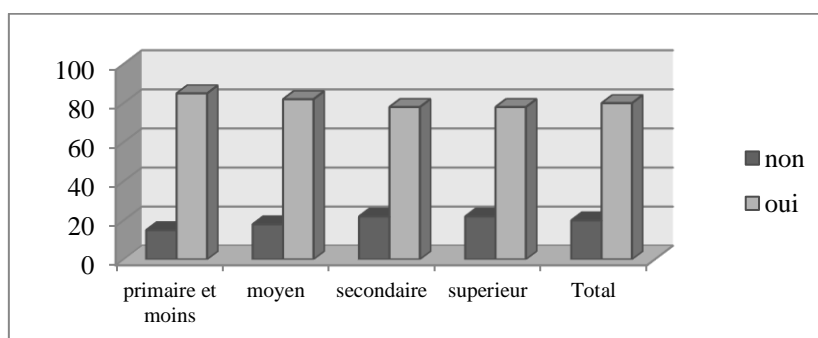


Figure 24: Participation aux cours et aux TD/TP selon le niveau d'instruction des parents

Mais selon le niveau d'instruction des parents, la participation aux activités pédagogiques est loin d'être partout la même. On remarque que cette implication scolaire est plus forte chez les étudiants dont les parents sont issus de niveau d'instruction bas (85%) et moyen (82%). La participation est faible chez les étudiants dont les parents sont universitaires ou ayant en moins le niveau du secondaire (78% pour les deux niveaux).

2.4.2 Participation aux cours et aux TD/TP selon la spécialité universitaire

Si le travail scolaire subi l'influence de paramètres démographiques (l'âge et le sexe) et de paramètres sociologiques (CSP et niveau d'instruction des parents), certains paramètres relevant de la spécialité étudiée données peuvent avoir des effets sur les stratégies des étudiants dans la confection du parcours scolaire.

Les résultats de l'enquête fait ressortir l'influence qu'aurait la filière ou la spécialité étudiée sur l'implication scolaire et pédagogique de l'étudiant. Les données de la figure 29, montrent le fort degré d'implication des étudiant et ce quelque soit la filière d'étude. Là aussi, on note que 80% des étudiants (toutes filières confondues) interagissent positivement avec les cours et que seulement 20% sont pédagogiquement inactives. En détail et par filière, on note une très forte implication des étudiants des LLE (100%) suivi en deuxième position par les étudiants de Droit et Sciences Po (84%) et en troisième position arrive les étudiant des sciences économiques (84%) ; en fin les étudiants de sciences sont à la traine puisqu'ils occupent la dernière place (74%) juste après les étudiants appartenant à la filières des sciences sociales.

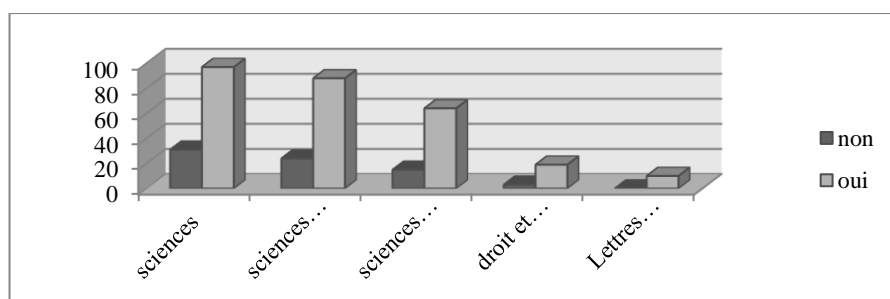


Figure 25: Participation aux cours et aux TD/TP selon la spécialité étudiée

On peut avancer que cet état de fait est largement lié à la nature de chaque spécialité. Ni le programme pédagogique, ni les contrainte de temps et de lieux, ni la natures des cours et des TD/TP, ni le volume horaire sont partout les mêmes. Par exemple, la filière sciences

CHAPITRE V

Dimensions sociologiques de l'action pédagogique

(sciences dur) exigeante en TP ne peut se calquer sur une filière des sciences sociales et humaine dont les TD sont moins contraignantes ce qui pousse les étudiant à adopter différemment des façons d'étudier et donc de degré de participation et même de présences aux cours et au TD ou aux TP.

CHAPITRE VI

ENVIRONNEMENT UNIVERSITAIRE,

PROBLEMES PEDAGOGIQUES

FAMILIAUX ET DE SANTES

PROJETS SOCIAUX

REPRESENTATIONS SOCIALES

1. L'ENVIRONNEMENT UNIVERSITAIRE

L'étudiant universitaire vit dans un environnement social et un environnement scolaire.

Nous avons partagé cet environnement en : 1- environnement pédagogique, 2- environnement relationnel qui détermine toutes les relations de l'étudiant avec ses enseignants et avec les autres étudiants, 3- les locaux administratifs et pédagogiques : salle de cours et amphithéâtres, 4- l'environnement communicationnel et informationnel.

Tableau 46: L'environnement universitaire

	Environnement pédagogiques	Environnement relationnel	Environnement des locaux	communications et informations
insatisfait	73,15	25,69	17,82	60,65
satisfait	26,85	74,31	82,18	39,35
Total	100	100	100	100

Source : notre enquête

Durant son cursus universitaire l'étudiant éprouve certains sentiments de satisfaction ou d'insatisfaction sur l'environnement universitaire. Nous remarquons que pour 73,15% des étudiants, l'environnement pédagogique suscite en eux de l'insatisfaction. La qualité de du système de communication et d'information est aussi source d'insatisfaction chez 61% des étudiants. Par contre, les relations entre les étudiants eux-mêmes ou entre les étudiants et leurs enseignants sont bonnes puisque 74% de la population étudiante à déclarer être satisfait des relations entretenues au sein de l'université. Les locaux universitaires (locaux pédagogiques, locaux destinés aux activités culturelles ou scientifiques. Etc.) produisent des effets positifs sur les étudiants. 82% y sont satisfaits.

2. PROBLEMES PEDAGOGIQUES FAMILIAUX ET DE SANTE

2.1 PROBLEMES PEDAGOGIQUES

Durant son cursus universitaire l'étudiant aura à faire face à de multiples problèmes et difficultés d'ordre pédagogiques. On a collecté 1189⁵⁴ réponses relatives aux types de problèmes pédagogiques rencontrés. Deux items se place en tête des réponses : l'absence de photocopieur dans les bibliothèques (14,72%) et la non compréhension des cours (11,35%). Trois autres items se classent en deuxième position avec un scores avoisinant les 9% pour chaque items : salles de cours inadaptées (9,84%), insuffisances des ouvrages (9,76%), manques de matériel audio-visuel (9,5%) et enfin un espace universitaire inadapté (8,66%). Les étudiants soulèvent d'autres problèmes pédagogiques : difficulté de langue (6,9%), problèmes administratifs (6,39%), difficulté dans l'emprunt d'ouvrages (5,89%). Par ailleurs, une faiblesse du nombre des étudiants ayant de mauvaises relations avec leurs enseignants (4,88%) ou avec leurs paires (1,6%) est observée. Le rapport des étudiants à leurs études ne se pose pas comme problématique ; il n'y a ni désintérêt pour les études (2,61%) ni désintérêt pour la spécialité (3%).

2.2 PROBLEMES FAMILIAUX

Le milieu familial est d'une importance capitale dans la vie de chacun de nous. L'étudiant n'est pas en reste. Une vie sociale et familiale bonne ou mauvaise aura des conséquences palpables sur le parcours universitaire de l'étudiant. En plus Les études universitaires demandent la mobilisation de ressources à la fois d'ordre matérielles et d'ordre financières. Les ressources financières sont de deux ordres : les aides familiales et les aides de l'État (la bourse). Ce qu'on sait c'est que l'aide de l'État est insuffisante pour l'étudiant

⁵⁴ Le nombre de réponses dépasse le nombre de l'échantillon parce que chaque étudiant peut être touché par plus d'un problème pédagogique à la fois.

mais celle de la famille est fonction du milieu social de l'étudiant. Les familles nanties dotent leur progéniture de ressources financières et matérielles considérables alors que les étudiants issus de familles dont les ressources sont faibles arrivent difficilement à subvenir aux besoins du quotidien (le manger, l'habit les fournitures scolaires. Etc.). En effet, les étudiants semblent souffrir de la pauvreté qui détient la première position parmi les difficultés vécues par eux (17,33%). Vivre dans un milieu familial sain est une condition nécessaire pour un équilibre psychoaffectif et psycho-social ; Certains étudiants, malchanceux, ne vivent pas dans de bonnes conditions familiales. Nous avons constatés que certains étudiants (16,61%) vivent des disputes en famille, d'autres (11,91%) subissent de mauvais traitements. Il arrive aussi que l'étudiant vit dans un milieu où tout confort est absent. L'exiguïté touche 15% des étudiants et l'absence d'intimité au sein du domicile familial est constatée chez 14% des étudiants. L'exiguïté des lieux accompagnée d'une absence d'intimité soulève bien de questions sur la qualité du travail scolaire. Ne nous pouvant pas, à la lumière des données de l'enquête, établir un lien entre la qualité de vie de l'étudiant ses difficultés avec les résultats scolaires. Nous signalons que 62%⁵⁵ des étudiants affichent un niveau scolaire passable.

D'autres événements éprouvantes d'ordre familiaux peuvent surgir dans la vie des étudiants. Il s'agit plus particulièrement de divorce des parents, d'un décès d'un proche ou bien d'un désengagement de la part des parents. C'est événement sont faiblement représentés (5% et 9%).

2.3 PROBLEMES DE SANTE

Les données de l'enquête permettent de tracer le profil sanitaire de la population des universitaires. Si la majorité de cette population se porte bien sur le plan corporel (absence d'handicape moteur ou autres, de troubles de vues et de l'ouïe ou de paroles) il n'empêche

⁵⁵ Sur les 432 étudiants 28% ont un niveau scolaire bien ou très bien et 9% se situent à un niveau faible ou très faible

que certaines troubles d'ordres psychiques et cliniques sont présentes dans la population étudiée. En effet, 38% des étudiants déclarent avoir des troubles psychiques et 31% d'entre eux souffrent de maladies cliniques alors que certains (10%) souffrent de maladies chroniques. Par ailleurs, nous avons constaté lors de cette enquête que certains étudiants se donnent aux stupéfiants et alcool ; ils représentent seulement 10% des effectifs de l'échantillon.

L'étudiant, au cours de son cursus universitaire, vit des situations affectives et développe des états sentimentaux de diverses natures. Ces sentiments se développent dans un environnement à la fois social, économique et politique. L'université en tant qu'institution scientifique et pédagogique est aussi un environnement qui peut créer chez l'étudiant des états d'âmes. Il s'agit ici du « moral » des étudiants. D'après la (Fig. 26) les étudiants ont le moral. Justement les étudiants dont le moral est élevé sont plus nombreux que les étudiants ayant déclarés avoir un moral bas. Sur les 432 étudiants de notre échantillon 241, soit 56% de l'effectif ont déclarés avoir un moral élevé alors que le reste de la population au nombre de 191 ont affirmés avoir un «*moral bas* ». Ils représentent 44% de cet effectif.

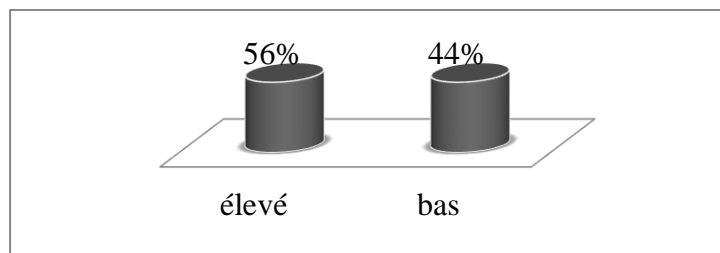


Figure 26: États du moral des étudiants

Mais qui sont ces étudiants qui «*moralement* » se portent bien ou se portent mal. D'après les données de l'enquête nous avons constaté que quelque soit l'âge, quelque soit le sexe ou quelque soit le niveau universitaire le moral est élevé. Par contre, entre les catégories étudiées il subsiste quelque écart entre ceux ayant un «*moral élevé* » et ceux ayant un «*moral bas* ». Par exemple l'écart dans le groupe d'âge de 30 ans est très faible (de 3 points d'écart),

alors qu'il est un peu élevé chez les autres groupe d'âge (jusqu'à atteindre 19 points). Chez les hommes cet écart est de 16 points alors que chez les femmes il atteint 34 points. Le moral des étudiants de licence est plus élevé que chez les étudiants de master, les écarts respectifs sont 41 et 9 point.

3. PROJETS FUTURES

L'entrée à l'université pour y étudier et obtenir un diplôme se situe dans le présent de l'étudiant un présent aimé par une expérience scolaire dont le résultat finale est soit un sentiment de réussite pour les uns ou d'échec pour les autres. Dans cette phase, les étudiants peuvent avoir des attentes différemment construit à travers l'adoption de stratégies d'études. L'étudiant, à travers les moyes et les expériences mobilisées à l'université et par l'université, se projette dans l'avenir ; un avenir parfois incertain et aux contours flous surtout lorsque cet avenir est fortement liée à une insertion professionnelle improbable au vue d'une montée angoissante, ces dernies temps, du chômage des universitaire. Et c'est « *à travers ces expériences scolaires divergentes liées à des espérances ou des déceptions, des succès ou des échecs, à des positions scolaires inégalement légitimes et rentables sur le marché scolaire et professionnels que se constituent ou non les "projets" scolaires et professionnels des étudiants. Les situations universitaires présentes des étudiants et les chances objectives d'avenir qui leur sont associées étant elles-mêmes fortement dépendantes du passé social et scolaire des ces derniers, on comprend que les rapports à l'avenir soient fortement différenciées selon la matrice disciplinaire* » (Millet Mathias : p53)

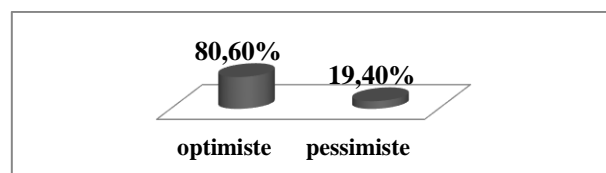


Figure 27: Distribution des étudiants selon leur optimisme ou leur pessimisme quant à leur avenir

A la question « êtes-vous optimiste ou pessimiste de l'avenir ? » une large part des étudiants (80,60%) ont répondu être optimistes que pessimistes (19,40%). Les divergences entre les étudiants par rapport à leurs disciplines est absente. Les données de l'enquête ont montrées que les étudiants de filières « sciences » partagent le même optimisme observé chez les étudiants des filières « Lettres ». Des similitudes dans les réponses entre les étudiants de licence (L1, L2 et L3) et ceux de master (M et M2) sont aussi remarquées. Les étudiants de licences optimistes affichent un score de 81,20% contre 18,80% d'étudiants pessimistes ; de la même manière, l'optimisme chez les étudiants de master l'emporte sur les étudiants gagnés par un sentiment pessimiste (77,78% et 22,22% respectivement).

3.1 PROJETS DES ETUDIANT POST-UNIVERSITE

Tout projet constitue pour chaque individu un renversement d'une situation où une amélioration des conditions actuelles est recherchée. Selon Bart et Fournet un projet est une « *figure globale de la vie sociale* » il est aussi « *un mode privilégié d'adaptation dans des contextes incertains, notamment de formation ou d'emploi* » (Bart. D et Fournet. M, 2010, p2). C'est pourquoi un module « projet individuel et professionnel », destiné aux étudiants de troisième année licence de sociologie, fait parti du cursus et un autre destiné aux étudiants de master 2 intitulé « *entreprenariat* ».

Cela peut être une situation scolaire (l'obtention du baccalauréat et l'acquisition d'un diplôme universitaire) ou professionnelle (l'obtention d'un poste d'emploi) ou sociale et économique (mobilité sociale ascendante). La scolarité est un moyen de réalisation de certaines aspirations chez les individus, les jeunes en particulier. Selon certains sociologues américains les aspirations et la réussite sont différentes d'une classe sociale à une autre. Les auteurs, Keller et Zavalloni (1964)⁵⁶, donnent des explications attestant des différences

⁵⁶ Cités par Bélanger P.W et Pedersen. E « Projets des étudiants québécois » Sociologie et sociétés, vol. 5, n° 1, 1973, p. 91-110.

CHAPITRE VI Environnement universitaire, Problèmes pédagogiques, familiaux et de santé. Projets sociaux et Représentations sociales

d'aspiration entre les classes sociales. Les jeunes dont le niveau scolaire est bas ambitionnent pour des emplois en bas d'échelle. Pour Béranger et Pedersen « *la notion de distance relative des buts à atteindre selon les classes sociales renvoie à des éléments de structures l'explication des différences de niveau d'aspirations et d'accomplissement et non à des différences dans le degré d'ambition des diverses classes sociales. Les classes inférieures sont, d'un point de vue structurel, plus loin d'un but comme la poursuite des études collégiales que les classes moyennes pour lesquelles il est devenu « normal » d'aller au collège.* » Béranger.P.W et Pedersen. E, 1973 : 92).

Les aspirations des étudiants ne sont pas figées et font l'objet de révision tout au long du cursus universitaire. Il faut une certaine maturation pour qu'un projet professionnel, scolaire ou personnel soit fixé. Sur ce point Bart et Fournet sont claires « *Il convient cependant de souligner que la constitution et l'agencement du projet, par essence singulier, évoluent, se ramifient et se spécifient en déclinaisons mineures, complémentaires, substitutives ou compensatoires, sans linéarité stricte* » (Bart. D et Fournet .M, 2010, p4).

Alors la poursuite des études universitaires et l'obtention de diplômes sont en soi une ambition pour les classes sociales de la société algérienne où on voit que les étudiants sont issus de tous les milieux sociaux. Mais cela n'empêche pas l'existence de différences dans les aspirations des étudiants selon qu'ils appartiennent à une structure sociale donnée. Les différences dans les aspirations de chaque étudiant peuvent aussi être dues à des dissemblances par rapport aux types de filières et de spécialités choisies au départ ou bien par rapport au sexe ou par rapport à la CSP des parents. Les projets des étudiants sont de type professionnel, scolaire et enfin social.

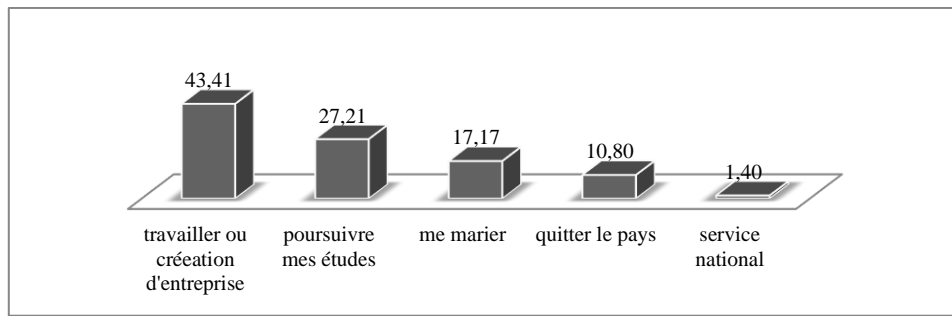


Figure 28: Type de projets après la fin des études (en %)

D'abord on commence par relater les projets des étudiants par priorités. Deux types de projets sont en tête de liste : le travail⁵⁷ et les études. En effet le projet professionnel vient en tête des projets (43,41%) il suivi par un projet scolaire c'est-à-dire la poursuite des études⁵⁸ (27,21%). Une troisième voie est choisie constituant le projet social : le mariage occupe la 3^{ème} place avec 159 réponses sur les 926 réponses collectée soit 17,17% des réponses. Ici le mariage peut être considéré, pour les filles surtout, comme une issue de secours lorsque l'insertion professionnelle devient problématique ou alors que la poursuite des études est sans issue (non admission en master ou en doctorat). S'il n'y a ni travail ni poursuite des études ni mariage, l'étudiant projette de quitter le pays ou de passer le service militaire. On remarque dans ce cas là que ceux qui choisissent de quitter le pays sont plus nombreux que ceux qui veulent passer le service militaire (respectivement 100 contre 13).

3.1.1 Projets des étudiants selon le sexe

Les différences de sexe montrent des divergences dans les projets⁵⁹. D'abord les aspirations après la fin du cursus universitaire sont pareilles pour les filles comme pour les garçons en termes de priorité de projet : le travail, la poursuite des études et puis le mariage. Les nuances entre les filles et les garçons (fig. 29) sont nettement observables : les écarts

⁵⁷ On a délibérément agrégé le nombre de réponses concernant l'item « création d'entreprise » avec celui du « travail ».

⁵⁸ la poursuite des études concerne les étudiants de licence qui veulent poursuivre les études en master. Et ceux du master qui veulent attendre le niveau post-graduation.

⁵⁹ Hormis le service militaire qui n'est pas pris ici en considération dans la comparaison entre hommes et femmes

entre les projets masculins et les projets féminins ne sont pas trop importants. En ce qui concerne les projets professionnels l'écart est de 5 points (40,46% pour les filles et 40,64% pour les garçons ; les projets scolaires, un écart de 6 points (29,37% contre 23,67%) et en fin les projets sociaux, ici le mariage : seulement 2 points d'écart (16,67% contre 19,08%). On remarque que le mariage, qu'on croyait concerner les femmes plus que les hommes, est inscrit chez les étudiants plus que chez les étudiantes. S'agit-il d'un changement social qui prend son chemin dans la société algérienne actuelle où les femmes algériennes mettent en cause le rôle traditionnel qui leur a été associé depuis longtemps ? Les études et le travail pourraient être la cause de ce changement de la mentalité chez la femme algérienne. Le dernier projet inscrit chez les étudiants est d'aller dans un pays autre que le leur ; là le projet est par excellence masculin que féminin : 16,61% de garçons veulent émigrés vers d'autres lieux alors que les femmes sont moitié moins (8,41%).

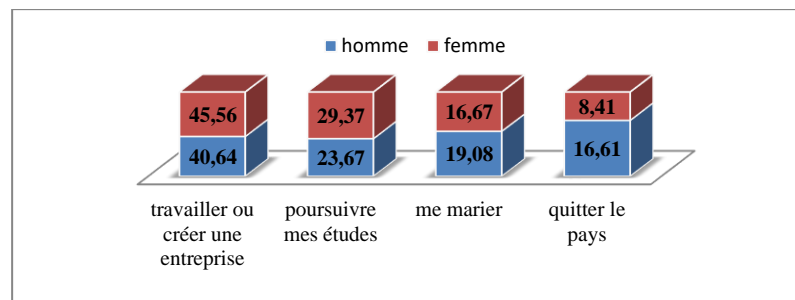


Figure 29: Type de projet selon le sexe des étudiants (en %)

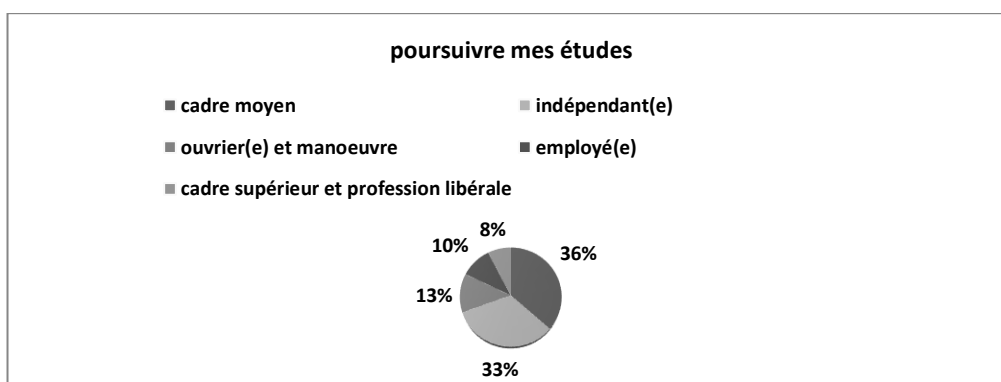
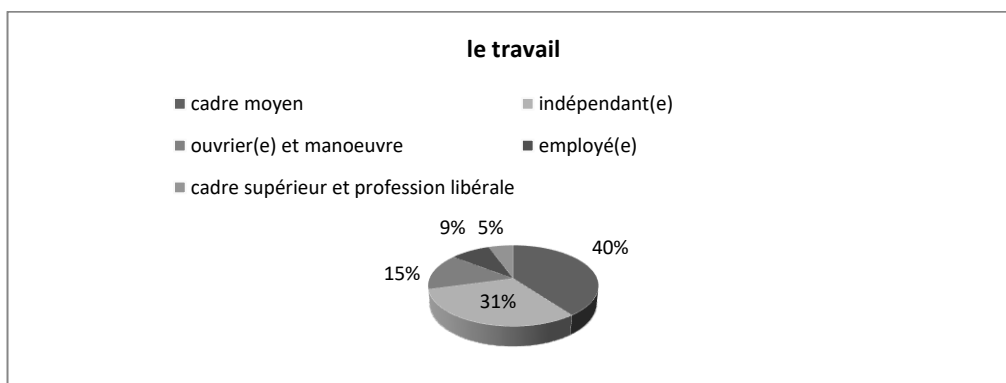
La seule variable sexe ne peut à elle seule expliquer les ambitions de chaque catégorie de sexe et ne peut donc donner un sens aux actions dont le seul but est de se projeter dans l'avenir. C'est pourquoi d'autres variables sont mises en exergue afin d'identifier un processus d'élaboration d'ambitions qui serait le propre d'une socialisation sociale commencée dès l'école. Dans ce sens « *le repérage de la dimension sexuée dans l'élaboration des ambitions et des projets d'avenir...est complexe, car elle ne divise pas le corpus en deux parties homogènes dont l'une serait féminine et l'autre masculine. Les appartenances*

sociales et les histoires personnelles de ces jeunes interfèrent avec le sexe. » (Guichard-Claudic, Yvonne, 2005, p 12).

C'est pourquoi la dimension CSP est prise en considération dans l'analyse des projets d'avenir des étudiants et des étudiantes.

3.1.2 Projets des étudiants selon la CSP des parents

Si la variable sexe démontre des pratiques différenciées selon le genre et permet de comprendre les aspirations des étudiants et des étudiantes, la variable CSP des parents pourrait-elle, elle aussi, avoir des effets sur les ambitions futures des étudiants. Il ressort des données de l'enquête que le même schéma général se retrouve dans la répartition des aspirations des étudiants selon la profession de leur parents : le travail, la poursuite des études et le mariage.



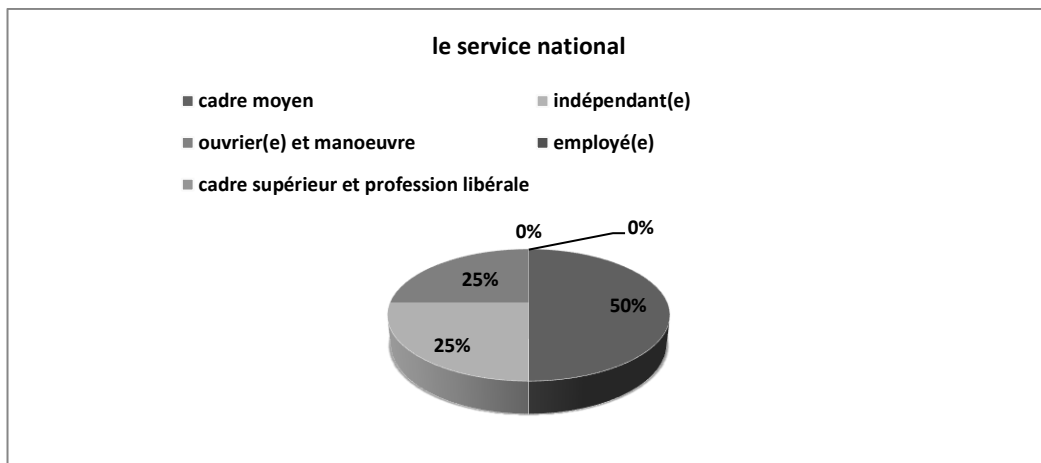
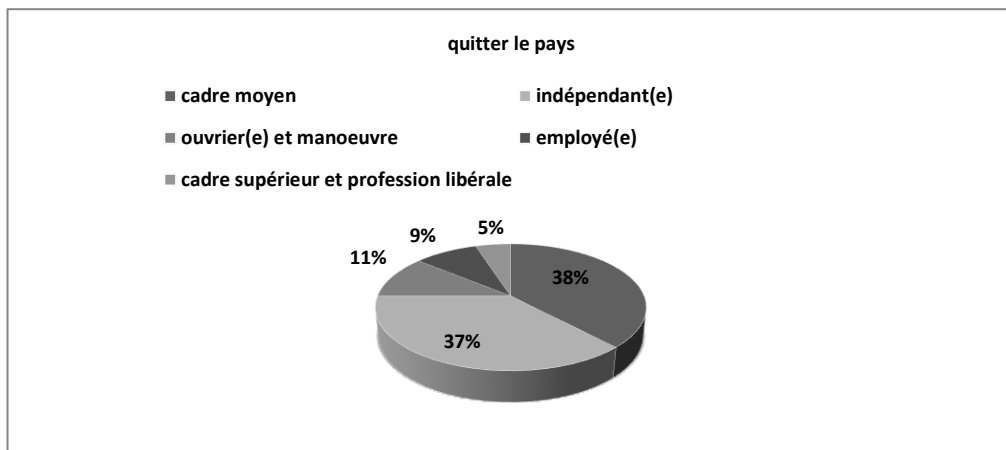
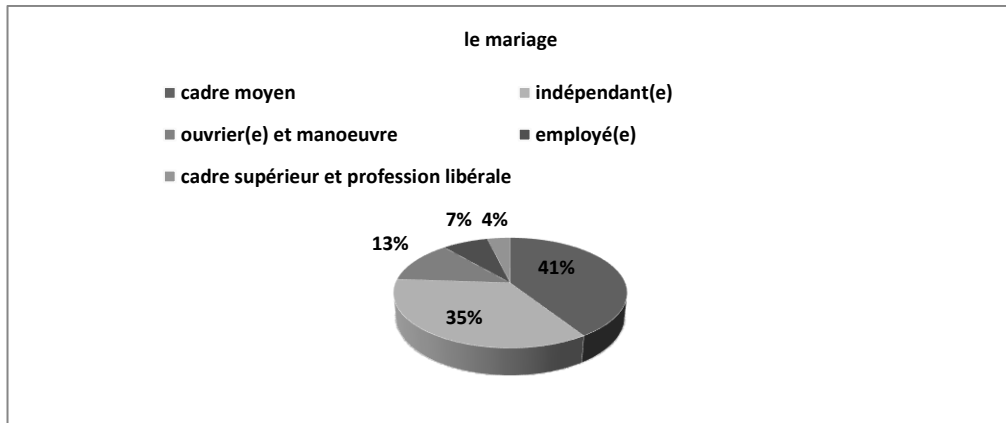


Figure 30: Types de projets selon la CSP des parents

L'analyse des projets des étudiants selon la CSP des parents (Fig. 30) fait ressortir trois classes de CSP : la première classe à forte domination, la seconde classe reste en bas d'échelle et la troisième est considérée comme classe intermédiaire. En effet, la tendance

générale⁶⁰ des projets est dominé par les cadres moyens et les indépendants ; ils représentent 30% à 50% des réponses. Les catégories socioprofessionnelles employé et cadre supérieur et profession libérale sont en bas d'échelle en ce qui concerne les ambitions de leurs enfants où leur proportion se situe entre 4% et 10% des réponses. Les étudiants dont le père est ouvrier ou manœuvre se positionnent au milieu puisqu'ils représentent 11% à 25% du total des réponses.

3.1.3 Projets des étudiants selon le niveau d'instruction des parents

Là aussi on cherche à établir si le niveau d'instruction des parents a des effets sur le devenir des étudiants après la fin des études universitaires. Il ressort des résultats de l'enquête (Fig. 31) que le travail ou la création d'une entreprise est le projet le plus présent dans l'esprit des étudiants dont le père ou la mère ont le niveau d'instruction le plus élevé soit le supérieur (132 sur 402 réponses) suivi par les étudiants dont les parents ont terminés les études au secondaire soit 128 réponses sur les 402). La poursuite des études en master, pour les licenciés, ou en post-graduation, pour les masters, ainsi que les projets personnels et sociaux (le mariage) et aussi le fait de vouloir quitter le pays se sont des ambitions qui se trouvent chez les étudiants dont les parents appartiennent aux niveaux d'instruction précédemment cités (le secondaire et le supérieur). Autres constats : si le projet professionnel est moins présent chez les étudiants issus de parents de niveau d'instruction moyen par rapport à ceux dont les parents ont le niveau d'instruction le plus bas ; sur les 402 réponses concernant le travail comme projet futur 63 appartiennent au niveau moyen alors que 79 appartiennent au niveau primaire et moins. Par contre la tendance s'inverse chez ces deux catégories de niveaux d'instruction s'inverse : les parents dont le niveau d'instruction moyen sont beaucoup plus favorables que leurs enfants poursuivent les études que d'aller chercher un

⁶⁰ La tendance générale observée montre par ordre de priorité les types de projets : le travail, la poursuite des études, le mariage, l'émigration et enfin le service militaire.

emploi alors que les parents de niveau d'instruction bas sont moins attachés que leurs enfants continuent un parcours scolaire. Les parents dont le niveau d'instruction est bas ne peuvent continuer à financer encore plus les études de leurs enfants. On a remarqué que ces parents appartiennent à la CSP des employés et des ouvriers ou manœuvres. Chez cette même catégorie le service militaire devient important, l'importance de ce projet est aussi présente chez les étudiants dont les parents ont le niveau secondaire.

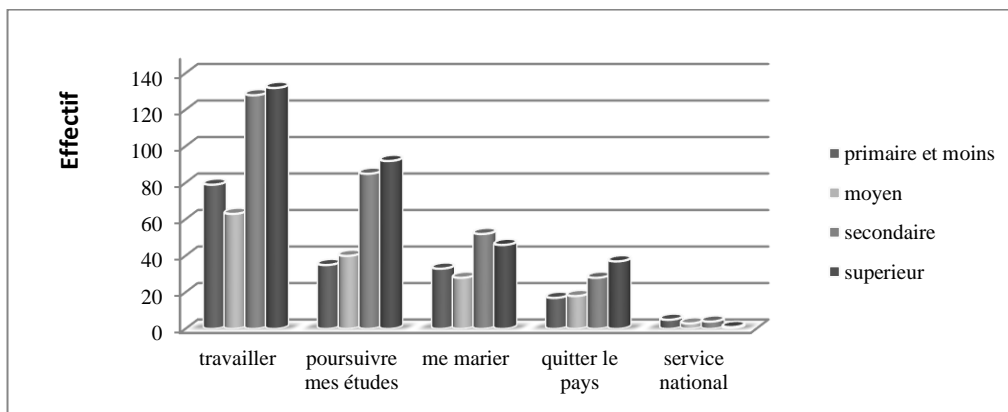


Figure 31: Type de projets d'avenir selon le niveau d'instruction des parents

3.1.4 Projets des étudiants selon le niveau la spécialité d'étude

Par rapport à la filière d'appartenance les étudiants en Sciences sont les étudiants qui plus de penchant pour un projet professionnel et ou scolaire ; ils sont 32,59% à vouloir travailler après les études et 32,54% pour la poursuite des études penchent. Viennent en deuxième position les étudiants des Sciences Sociales dont le projet professionnel et le projet scolaire sont une priorité (28,11% pour un projet de travail et 29,76% pour un projet scolaire). Les universitaires inscrits en Sciences Économiques privilégient le puisqu'ils sont 29,56% à privilégiés ce type de projet personnel alors que chez eux le travail représente une proportion de 24,38% et la poursuite des études 22,22%. Par contre ils détiennent la deuxième position en ce qui concerne l'ambition de quitter le pays (26,00%) alors que la première place revint aux étudiants de sciences (31,00%).

Tableau 47: Type de projet selon la spécialité étudiée

	travailler	poursuivre mes études	me marier	service national	quitter le pays
sciences	32,59	32,54	27,04	30,77	31,00
sciences sociales	<u>28,11</u>	<u>29,76</u>	<u>27,67</u>	30,77	24,00
sciences économiques	24,38	22,22	29,56	15,38	26,00
droit et sciences Po	12,94	12,30	11,95	<u>23,08</u>	12,00
Lettres arabes et langues étrangères	1,99	3,17	3,77	0,00	7,00
Total	100	100	100	100	100

Source : notre enquête

On remarque que les étudiants de Droit et Sciences Po et ceux des Lettres et Langues Étrangères sont faiblement représentés dans les types de projets. Les pourcentages observés varient entre 11% et 12% chez les étudiants de Droit et Sciences Po (sauf pour le service militaire : 23,08%) et de 2% à 7% chez les étudiants de la filière Lettres et Langues Étrangères. En ce qui concerne le service militaire comme projet (même temporaire) est nettement observable chez les étudiants de Sciences et les étudiants des Sciences Sociales (30,77% chacune). En effet, le service militaire est considéré comme un poids dont il faut s'acquitter pour pouvoir plus tard réaliser les objectifs tracés. En somme le service militaire n'est pas un projet en lui-même mais il peut être une entrave à toute ambition.

4. REPRESENTATION SOCIALE

4.1.1 La théorie des représentations sociales

Introduction

Vouloir comprendre le monde qui nous entoure, vouloir donner un sens aux événements qui nous touchent, aux comportements des autres, c'est chercher une cohérence dans sa vie ; la maîtrise de se monde passe par l'explication et la compréhension de l'environnement humain dans lequel évolue chacun de nous, même si cet environnement est multiple ou qu'il présente des situations diverses.

CHAPITRE VI Environnement universitaire, Problèmes pédagogiques, familiaux et de santé. Projets sociaux et Représentations sociales

Dans les sociétés actuelles, le flot d'information et d'événements existant nous submerge et rend difficile la compréhension et l'explication de ces événements qui se présentent à nous ; c'est alors qu'un processus intellectuel de simplification s'impose obligeant les individus à reconstruire, chacun à sa façon ces événements autrement dit, chaque individu selon ses propres valeurs et principes et selon l'ensembles des connaissances acquise tout au long de sa socialisation interprète et dégage un sens. La réalité du monde dans lequel nous vivons est restituée sur la base des échanges et des communications avec autrui. Ce travail de restitution et d'interprétations des événements est guidé par les effets de la socialisation. La famille, l'école, les média participent tous à l'élaboration d'une image que chaque individu interprète à sa manière. Pour le dire autrement, l'interprétation est sociale et donc les représentations sont sociales. D'après Denis Jodelet « *En définitive, les représentations sociales sont à la fois socialement élaborées et partagées, elles ont une visée pratique de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites et des communications et, enfin, elles concourent à l'établissement d'une réalité commune à un ensemble social et culturel* » (J.-P. Pétard, Coord, 1999, p161-162).

4.1.2 Historique du concept

La notion de représentation sociale voit le jour à la suite des travaux d'Émile Durkheim sur les représentations collectives (1912). Celui-ci, à travers l'étude de la religion, des croyances y afférentes et de leur impact sur l'organisation de la vie des tribus australiennes, est le premier à utiliser le terme « représentations » qualifiées par lui de « collectives ».

Pour ce sociologue, « les croyances totémiques ne peuvent être expliquées par des paramètres essentiellement physiques ou intellectuels. Elles résulteraient d'un type de pensée partagé dans la communauté, illustrant la façon dont la société appréhende l'environnement auquel elle appartient » (Guimelli, C.1999, p.63).

CHAPITRE VI Environnement universitaire, Problèmes pédagogiques, familiaux et de santé. Projets sociaux et Représentations sociales

Il attribuera de plus les premiers systèmes de représentations que l'homme se fait du monde à la religion. Par ailleurs, « *il distinguera les représentations collectives du fait de leur transmission et reproduction, des représentations individuelles, variables et éphémères, affirmant que la société a ses caractères propres qui n'évoluent pas sous la même forme, ou pas du tout dans le reste du monde* » (Seca, J.M. 2001, p.20). Les représentations illustrant la société sont donc différentes dans leur nature et leur contenu des représentations individuelles. Elles les complètent.

Après plusieurs années de latence, le concept de représentation refait surface, cette fois sous la forme de représentations sociales. Serge Moscovici posera ainsi les bornes d'un vaste champ de recherche ayant pour principal objet les représentations issues de la pensée sociale, « naïve », du « sens commun », qu'il considèrera comme des processus évolutifs.

A travers son livre *La Psychanalyse, Son Image et Son Public* (1976), il s'appliquera à établir « *comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent* » (Moscovici, S. 1976, p.107)

Élaborée par Moscovici, la représentation sociale constituera une nouvelle orientation pour repérer la vision du monde propre aux individus et aux groupes. A la suite de celui-ci, plusieurs chercheurs porteront leur intérêt sur les représentations sociales, abordant des thèmes variés :

- Chombard de Lauwe (1971), et Farr (1977, 1984, 1987) étudiant les représentations sociales de l'enfance ;

- Dennis Jodelet (1984, 1989), s'intéresse aux représentations sociales du corps humain, et de la folie ;

- Herzlich (1972) et Laplantine (1978, 1987) étudient les représentations de la santé et de la maladie ;

- Moliner (1996), dont quelques travaux porteront sur les représentations sociales des études.

La liste n'est pas exhaustive.

À la suite des travaux de Moscovici, Une autre perspective émergera, il s'agit de l'approche structurale des représentations sociales. Celle-ci est élaborée par un ensemble de chercheurs (Abric, Flament, Guimelli, Moliner, Vergès). Ce courant porte un intérêt particulier aux processus cognitifs spécifiques aux individus et liés aux représentations sociales qu'ils essaient de modéliser.

L'attention n'est plus uniquement orientée vers l'objet, des représentations, mais vers leur structure. Ne déniaient pas les prémisses établis par Moscovici et ceux qui l'ont suivi dans son orientation, ils affecteront comme postulat essentiel de cette approche, l'idée que toute représentation sociale est organisée autour d'un noyau central et d'éléments périphériques. Ils s'attarderont à mettre en place la description, le rôle et les fonctions de ces deux ensembles. La représentation sociale est donc envisagée comme une structure hiérarchisée d'éléments cognitifs, constituée d'un double système, le système central et un système périphérique.

4.1.3 **Qu'est-ce qu'une représentation sociale ?**

Une représentation sociale et l'association d'un objet à un sujet ou les caractéristiques de l'objet sont appropriées par le sujet. Cela revient à dire que toute réalité est reconstruite en fonction des caractéristiques du sujet. Autrement dit, « un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu et par rapport à lui » (J.-P. Pétard, Coord, 1999, p163).

Les représentations sociales sont constituées de deux éléments :

Un contenu : c'est le contenu de la représentation qu'on trouve sur différents supports (discours, attitudes, opinions, les pratiques) véhiculé par un canal (les média par exemple ou les discussions...).

Un processus : c'est un mécanisme psychosociologique de pensée « *qui d'une part, régit la formation, l'organisation et la transformation du contenu, et, d'autre part, rend compte de sa fonction et de son efficacité sociale* » (J.-P. Pétard, Coord, 1999, p165). Les

représentations sont à la fois cognitives et sociales ; elles sont donc sociocognitive soumises à des règles. Pour Abric (1994) les représentations sociales peuvent être définies comme des « constructions sociocognitives régies par leur règles propre » (J.-P. Pétard, Coord, 1999, p165). L'ensemble des règles déterminent à la fois le contenu de la représentation et la façon dont ce contenu va être utilisé.

Enfinement « *étudier une représentation sociale, c'est...étudier à la fois ce que pensent tels individus de tel objet (le contenu), mais aussi la façon dont ils le pensent (quels sont les mécanismes psychologiques et sociaux qui rendent compte de ce contenu) et pourquoi ils le pensent (à quoi sert ce contenu dans l'univers cognitif et social des individus)* » (J.-P. Pétard, Coord, 1999, p165).

4.1.4 **A quoi sert une représentation sociale ?**

Quatre fonctions sont attribuées à représentation sociale.

- 1- Une fonction de savoir : compréhension et d'explication en cohérence avec les valeurs et les idées ;
- 2- Une fonction identitaire : définition de l'identité du groupe et de ces spécificités en discriminant les autres ;
- 3- Une fonction d'orientation : les représentations guident les comportements ;
- 4- Une fonction de justification : justification des comportements, des opinions et des attitudes.

4.1.5 **La structure des représentations sociales**

Les représentations sociales s'élaborent sur deux éléments à la base de sa structure : le noyau central et le système périphérique.

1-**le noyau central** : pour Abric toute représentation sociale est organisée autour d'un noyau central, constitué d'un petit nombre d'éléments. Il a deux fonctions.

- a. *Une fonction génératrice* : le noyau détermine le sens et la signification des éléments qui lui sont attachés. Un élément ne peut prendre sens en dehors du noyau.

b. Une fonction organisatrice : le noyau définit les liens entre ses éléments et les stabilises.

c.

La principale propriété du noyau c'est qu'il est l'élément le plus stable car résistants aux changements et qui assure la pérennité de la représentation et de ses éléments. Le noyau central « détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation ». (Abric, J-C 1994 p. 22).

2- le système périphérique : l'ensemble des éléments constituant une représentation sociale sont des éléments périphériques. Ils sont en relation directe avec le noyau central, constitue un système complémentaire auxquels il dépend « *Car si le système central est essentiellement normatif, liée aux normes et aux valeurs du groupe le système périphérique est, lui, plutôt fonctionnel, c'est-à-dire que c'est grâce à lui que la représentation peut s'intégrer ana réalité du moment.* (J.-P. Pétard, Coord, 1999, p173-174). Le système périphérique est constitué des éléments périphériques. D'après Abric « ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances [...]. Ils constituent [...] l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation (Abric, J-C 1994 p.325).

4.1.6 L'approche structurale des représentations sociales

Constituant l'un des concepts centraux de notre étude, la représentation sociale est « un ensemble de connaissances attestées ou illusoire, relatives à l'environnement des individus » (Moliner, P. Rateau, P. et Cohen-Scali, V. 2002, p.20) ;

Selon l'approche structurale sur laquelle nous prenons appui dans cette recherche, la représentation sociale a une structure, notamment un noyau central et des éléments périphériques, dont la connaissance donne un accès plus pertinent et précis à son contenu.

Elle a plusieurs propriétés, dont un caractère constructif en ceci qu'elle construit la réalité sociale. Abric dira à ce propos que « toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne » (Abric, J-C 1994, p. 12). L'étude des représentations sociales constitue donc un moyen de dévoiler la manière dont la réalité est interprétée dans une société donnée, devenant par ce fait transformée en la pensée sociale.

Celle-ci a également la faculté de guider et d'engendrer les attitudes, les conduites, les comportements et les pratiques, aidant ainsi les individus à se diriger dans leur environnement. Dans cette optique, l'approche structurale permet de voir comment les éléments centraux de la représentation sociale de l'individu, du groupe ou de la société génèrent en lui des attitudes ou comportements donnés.

4.1.7 Le contenu d'une représentation sociale

La représentation sociale est constituée de plusieurs types d'éléments aussi importants les uns que les autres. Il s'agit des opinions, des attitudes, des valeurs, des croyances, des préjugés, des stéréotypes.

Outre les éléments cités en avant, Moscovici (1984) a développé un ensemble de composantes de la représentation sociale, également identifiées comme les dimensions de celle-ci et regroupant quelques éléments suivants :

1. l'information qui concerne l'ensemble des connaissances sur l'objet de la représentation. « De nature qualitative, elle est issue des croyances, des éléments culturels, idéologiques, des opinions, valeurs et préjugés. Elle permet d'apprécier le niveau de connaissance du sujet sur l'objet, et est subjective ». (Bonardi, C. et Roussiau, N. 1999, p.23)

2. le champ de représentation : la représentation est conçue ici comme un ensemble organisé d'informations. Celui-ci est relatif, et « varie d'un groupe à l'autre » (Moscovici, S. 1984, p.340), car les éléments inclus dans la représentation n'ont pas la même importance pour le sujet. « Il contient les images, les expressions de valeurs, les croyances, opinions, préjugés... » (Moscovici, S. 1976, p.67).
3. L'attitude est conçue par Moscovici (1984, p.392) comme l'orientation générale vis-à-vis de l'objet de la représentation. Selon lui, elle stimule et oriente l'action du sujet et a donc une faculté prescriptive.

4.1.8 Les fonctions d'une représentation sociale :

La représentation permet aux individus de comprendre et d'expliquer la réalité, d'intégrer des données, et connaissances nouvelles dans leur cadre de pensée. De plus, « elle permet de définir un cadre de référence socialement partagé, facilitant l'échange social, la transmission et la diffusion du savoir de sens commun, ou naïf. Elles participent donc pour une grande part à la communication sociale » (Bonardi, C. et Roussiau, N. 1999, p.21) ;

1. Les fonctions d'interprétation ou de construction de la réalité : la représentation sociale offre la possibilité de concevoir et d'interpréter, tant le monde que la vie quotidienne, en considérant les valeurs et le contexte auquel le sujet appartient. « Elle est donc toujours marquée par une portion de création individuelle ou collective » (Bonardi, C. et Roussiau, N. 1999, p.22) ;
2. Les fonctions d'orientation des conduites et des comportements : la représentation sociale guide et engendre les comportements, les conduites, les attitudes, et les pratiques. Elle est porteuse de sens, aide les gens à communiquer, à se diriger dans leur environnement. Elle a aussi un aspect prescriptif vu qu'« elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné » (Abric, J-C. 1987, p. 17) ;

3. Les fonctions identitaires : la représentation sociale est un moyen pour les individus d'affirmer leur identité dans un groupe social ou un environnement donné. Ajouteront que les représentations sociales « ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social... [elles permettent] l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés » (Seca, J.M. 2001, p.70) ;
4. Les fonctions de justification des pratiques. A travers la représentation sociale, « l'on peut justifier les comportements, opinions et prises de position. Ces fonctions concernent notamment les relations entre groupes et les représentations que chaque groupe se fera de l'autre groupe » (Bonardi, C. et Roussiau, N. 1999, p.25).

4.1.9 Caractéristiques de la représentation sociale de l'université :

L'objet de la représentation sociale, dans le cadre de ce travail, est l'université. C'est pourquoi nous avons utilisé la formulation « représentations sociale de **l'université** » ;

Le sujet, considéré comme celui qui produit, vit est manifeste la représentation. Il s'agit dans le cas présent des étudiants.

Le caractère imageant : il renvoie à l'idée que les étudiants entretiennent des propos sur l'université illustrant la représentation. L'objet abstrait est matérialisé chez le sujet, à travers les mots qui concrétisent ce qu'ils en pensent ;

Le caractère symbolique et signifiant : il s'agira du contenu, des éléments attribués à l'objet qui permettent de l'interpréter, de lui donner un sens ;

Le caractère constructif : la représentation sociale de l'université est une réalité construite par les étudiants. Les informations sur l'objet sont traitées, appropriées en fonction du contexte socioculturel ; une image propre au groupe est ainsi élaborée ;

Le caractère autonome et créatif : selon que l'université est perçue et vécue ; elle exerce une influence sur les attitudes et les comportements des étudiants.

4.1.10 Le questionnaire réservé aux représentations sociales

Notre souhait de nous rapprocher autant que possible de la pensée réelle de l'étudiant quant à l'université a conduit à l'élaboration d'un questionnaire en fonction de l'approche structurale. On a précisément fait usage une question adaptées à cette dernière et proposées par Vergès (2001). L'outil comporte donc une question d'évocation, qui est une question d'association libre dont l'énoncé permet à l'enquêté(e) de s'exprimer librement.

Pour recueillir et identifier le contenu d'une représentation sociale, on a utilisé la technique des évocations libres suivies d'une analyse catégorielle (Vergès, 1994) ; l'analyse catégorielle consiste à regrouper dans des catégories tous les mots qui sont proches d'un point de vue sémantique. On crée autant de catégories que nécessaire pour englober toutes les évocations des sujets.

4.1.11 Modalités de la représentation sociale de l'université :

L'analyse catégorielle permet, comme on l'avait vu, de regrouper dans des champs sémantiques des ensembles d'opinions proches les uns aux autres.

L'analyse catégorielle des représentations sociales montre clairement (Tableau 48. Fig. 32) la théorie selon laquelle il existe un noyau central et un système périphérique. Plus le poids d'une catégorie sociale est fort plus elle constitue le noyau central d'une représentation ; plus elle s'en éloigne plus elle est considérée comme faisant partie du système périphérique. Lorsque une catégorie représentationnelle est trop insignifiante (poids trop faible) elle est rejetée et non prise en considération dans l'analyse. Dans le cas de notre enquête trois catégories constituant le noyau centrale des représentations sociales sur l'université sont observées.

4.1.11.1 Catégories appartenant au noyau central

La première catégorie, « *les Académiques* », concerne les étudiants qui se représentent l'université comme un moyen d'apprentissage, d'acquisition des connaissances, un lieu du savoir et de la science ; le poids de cette catégorie est de 25%. La deuxième catégorie est

celle des « *Insatisfaits* » dont le poids est de 16%. Se sont des étudiants qui ne sont pas satisfaits d'une ou de plusieurs choses faisant parties de l'université. La troisième et dernière catégorie du noyau central concerne « *Futuriste* » cette catégorie voit dans l'université un moyen de réalisation de projets futures, des projets post université ; ils sont proches des insatisfaits puisqu'ils représentent 15% de l'ensemble des catégories représentationnelles. Pour conclure le noyau central donne une signification à la représentation qui du principal rôle de l'université. Autrement dit, la présence de ces éléments est nécessaire pour que l'objet (université) soit reconnu et leur absence entraîne une non-reconnaissance de cet objet.

Tableau 48: Analyse catégorielle des représentations sociales

	N°	Items	Effectif	Poids de la catégorie
CATEGORIES DU NOYAU CENTRAL	1	Académiques	257	24,78%
	2	Insatisfaits	166	16,01%
	3	Futuristes	157	15,14%
CATÉGORIES DU SYSTÈME PÉRIPHÉRIQUE	1	Travailleurs	141	13,60%
	2	Psychiques	131	12,63%
	3	Culturalistes	68	6,56%
	4	Relationnels	67	6,46%
	5	Optimistes	24	2,31%
CATÉGORIES INSIGNIFIANTES	1	Rêveurs	15	1,45%
	2	Incertains	11	1,06%
Total			1037	100

Source : notre enquête

L'absence ou la présence des éléments constituant le noyau central de l'objet représenté déterminent l'action pédagogique de l'étudiant et la qualité de la relation que ce dernier entretient avec son université. La catégorie des « *académiques* » n'est pas éloignée du but de l'enseignement universitaire, conçu comme le lieu de l'intelligence du savoir et des connaissances scientifiques. Pour les « *Insatisfaits* », l'université pourrait faillir à certaines de ses missions ou qu'elle n'a pu répondre correctement aux désirs de l'étudiant (emploi du temps chargé, une orientation pédagogique jugée abusive...etc.). enfin, les « *futuristes* »

pensent réaliser des projets futures à travers l'institution universitaire. Par exemple, certains étudiants pensent que, après avoir obtenus le diplôme, l'insertion professionnelle passe par l'université.

4.1.11.2 Catégories appartenant au système périphérique

En deuxième importance, les étudiants (les sujets) sont classés par rapport à leurs représentations sociales de l'université comme suit (selon leurs importances) : « *les travaillistes* » 13,60%, « *les psychiques* » 12,63%, « *les culturalistes* » 6,56%, « *les relationnels* » 6,46% et enfin « *les optimistes* » 2,31%.⁶¹. Ces éléments constituent le système périphérique de la représentation sociale de l'objet université,

Le sujet qui se positionne dans la catégorie « *travailliste* » est un sujet utilitariste. L'université reste le moyen le plus sûr d'une possible insertion professionnelle. Dans cette perspective utilitariste le choix des filières d'études commande la stratégie de positionnement de l'étudiant dans la matrice disciplinaire

L'approche psychologique est aussi importante à révéler. Quel sens psychologique ou psychique l'étudiant réserve dans sa relation avec l'université. On observe que les choses du cœur ne sont pas loin lorsqu'il s'agit des études à l'université. Newman confirme cette énoncé disant que « *L'université prépare à toutes les spécialités, mais son œuvre n'est vraiment achevée que si elle a formé des êtres de qualité, des gentlemen, ce n'est pas donc l'intelligence mais c'est le cœur qui doit être formé* » (Goldstein, R, 2003:31). Les aspects psychiques et psychologiques peuvent être de niveau positif (la fierté) ou négatif (la pression)

⁶¹ Les catégories représentationnelles « *les rêveurs* » et « *les incertains* » ne sont pas prises en considération du fait de leurs poids minime et insignifiant (1%).

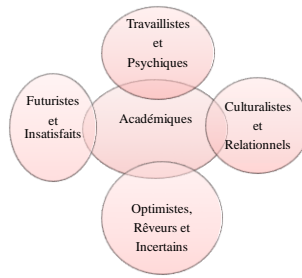


Figure 32: Noyau central et système périphérique de la

Les « *culturalistes* » et les « *optimistes* » sont les deux dernières catégories du système périphérique qui ont un poids non négligeable. Les culturalistes donnent une portée culturelle à l'université. La socialisation par la culture est largement présente à l'université même si directement, la socialisation n'est pas tout à fait le rôle des établissements de l'enseignement supérieur.

Mais il faut savoir que des activités culturelles sont souvent programmées et des budgets alloués.

L'université est un lieu d'échange, de confrontation et de rencontres. Appartenir à un groupe c'est avoir une identité du groupe. L'étudiant cherche, à l'université une autre façon de sociabilité. C'est une réponse aux liens d'amitiés qu'il aura perdu au lycée. C'est pourquoi pour certains étudiants l'université est un autre lieu où des relations se fondent et se tissent.

En ce qui concerne les dernières catégories de représentations sociales (les rêveurs et les incertains) ne sont pas pris compte dans l'analyse du fait de l'insuffisance du nombre d'étudiants appartenant à ces deux catégories et de la faible incidence qu'ils pourraient avoir sur le comportement de l'étudiant vis-à-vis de ces études à l'université

En résumé et de façon interprétative, les éléments centraux de la représentation font ressortir une perception de l'université comme « académique » en soulignant par là

CHAPITRE VI Environnement universitaire, Problèmes pédagogiques, familiaux et de santé. Projets sociaux et Représentations sociales

l'importance de la formation et du système pédagogique. Elle est aussi une assurance pour le « futur » de l'étudiant dont le « travail » en est un (l'entrée dans la vie active, la vie d'adulte, les revenus générés par le travail). Les aspects motivationnels et psychologiques « optimismes », sont aussi présents dans le monde universitaire et enfin les aspects sociologiques, « la culture et les relations au groupe », représentent des éléments d'une importance non négligeables non seulement par rapports à la socialisation et par rapport à une dynamique de groupe générée dans l'enceinte universitaire par l'appartenance à un groupe donné.

L'observation des résultats issus de la recherche autorisée à conclure à l'existence d'une représentation sociale de l'université globalement positive chez les étudiants. Ceci est visible à travers les caractéristiques pour la plupart positives qui lui ont été affectées.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GENERALE

Ce travail de recherche a pour objet une étude sur l'un des acteurs de la vie universitaire ; il s'agit de l'étudiant. Le manque, dans le contexte algérien, d'études scientifiques sur l'étudiant font défaut. Le non compréhension de cet acteur universitaire sur qui repose en partie l'existence même de l'enseignement supérieur. Malheureusement au cours de l'élaboration des différents axes de la thèse notamment dans la sa phase de recherches documentaires on s'est heurter à un manque flagrant d'ouvrage ayant pour seul sujet l'étudiant. Sont nombreuses les sujets sur l'enseignement supérieur ou sur l'université, alors que les pratiques pédagogiques de l'étudiant, de sa vie personnelle et sociale, de ses désires et plaisirs, de ses activités culturelles et artistiques sont absentes du paysage scientifique. De l'absence ou de la faiblesse des études scientifiques sur l'étudiant universitaire algérien, qu'est née ce travail.

En effet, on a cherche, a travers cette thèse, à tracer une cartographie globale de l'étudiant universitaire on s'est posé la question 'qui est l'étudiant algérien ?'. Cette question, est trop large pour êtres saisie dans une thèse de doctorat. Dans le souci d'arriver à cerner le sujet en question on a adopté une démarche sociologique et psychosociologique. On a saisi tout les outils d'analyse que permettent ces deux champs disciplinaires tout en inscrivant la problématique soulevée dans son cadre théorique. Seulement, la besogne s'avérait difficile et irréalisable ; la cause : on s'est donné une ambition sans limite et on a ratissé large en se focalisant sur plusieurs dimensions à la fois sociologiques, psychologiques et pédagogiques. Cela revient à dire qu'on a voulu examiné la vie d'un étudiant dans tous ses aspects.

Cette démarche, apparait clairement dans les titres évoqués et les axes déterminés : l'enseignement supérieur, l'évolution numérique de la population estudiantine, les théories sur

la formation et sa relation à l'emploi, les théories abordant la motivation, l'échec et l'abandon des études...

A l'analyse de l'enseignement supérieur algérien on arrive à comprendre les différentes étapes par laquelle est passé cette institution et les différentes réformes subit depuis l'indépendance. L'analyse de l'évolution de la population estudiantine met en exergue trois caractéristiques majeures :

1. L'est étudiants constituent un poids démographique important ;
2. Une féminisation accrue de l'enseignement supérieur
3. Une croissance continue des effectifs estudiantins.

L'approche socio-pédagogique se veut une approche qui cherche à comprendre les faits pédagogique dans une dimension sociologique. Il est aisément acceptable que les étudiants ne sont pas un groupe homogène de ce fait il ne peut y avoir des pratiques pédagogique unifiées. Car comme la montre l'analyse de certaines données statistiques, les étudiants sont, au niveau sociologique, issus de divers milieux sociaux, leurs parents se situent en haut ou en bas de l'échelle sociale ils ont un niveau d'instruction faible, moyen ou élevé. Sur le plan démographique, on est devant une population d'hommes et de femmes appartenant les uns et les autres à des groupes d'âges différents. Et enfin, sur le plan pédagogiques, des différences en termes de scolarité subsistes ; il y'a parmi les étudiants ceux qui sont en début de parcours scolaire et ceux qui sont à la fin de la carrière universitaire. Il y'à ceux qui sont inscrits dans des filières sciences et que d'autres poursuivent des études dans des filières comme les sciences sociales et humaines ou en droit ou encore en lettres et langues étrangères. Ces différents aspects énoncent une cartographie proche d'une mosaïque.

BIBLIOGRAPHIE

1. BIBLIOGRAPHIE

4.1 BIBLIOGRAPHIE EN FRANÇAIS

1. ABRIC, JEAN-CLAUDE. (1994) *Pratique sociale et représentation*, (Ed.) PUF
2. ANNOOT E., et FAVE-BONNET M.F. (sous la coordination de) (2004) « *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* » Edition l'Harmattan, collection savoir et formation, France, 328 pages.
3. BADUEL, P. R. (2010). MAZELLA, S (dir.), *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*. Paris, Karthala, 2009, 404 p. Les Cahiers de Framespa. Nouveaux champs de l'histoire sociale, (6).<http://framespa.revues.org/554> le 05/05/2013 à 12h52
4. . BARROUHI,A. (2006), «Chômeurs oui, mais diplômés ! », 28 mai 2006 ,Tunisie
5. BEDUWE,C. et GIRET, J.F.(2009), « Adéquation formation-emploi : de la définition d'une cible professionnelle à la réalité du marché du travail (site inconnu).
6. BENAMAR. A., (2002) « Modes de communication et rapport(s) au(x) savoir(s) en première année universitaire » VI –L'université et ses étudiants, In *Cahiers du CREAD n°59-60, 1er et 2ème trimestres 2002, pages 255-261*.
7. BENNINGHOFF M., (Sous la direction de) (2007) « Inégalités sociales et enseignement supérieur » Edition De Boeck, Collection Perspectives en éducation et formation, Bruxelles, 236pages.
8. BENYAHIA, B. (2011), « La politique de l'éducation et de l'enseignement supérieur en Algérie : la gestion par l'absurde », idées-débat, In El Watan du jeudi 3 mars 2011, page 18.
9. BEILLEROT J., (1996).Étudier aujourd'hui. In : *Agora débats/jeunesses*, 6, Pourquoi étudier ? pp. 16-20.http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/agora_1268-666_1996_num_6_1_1106
10. BIHR, A. (2012) .*Les rapports sociaux de classes*. Lausanne, Suisse : Les Éditions Page deux 142 pp. Collection: "Empreinte". [*Autorisation conjointe de l'auteur et de l'éditeur, Page deux, accordée le 10 juillet 2015 de diffuser ce livre en accès libre dans Les Classiques des sciences sociales*].
11. BLOSS T. et GROSSETTI M. (1999) « Introduction aux méthodes statistiques en sociologie », PUF, Collection Le sociologue, 1^{ère} édition, Paris,222 pages.
12. BONARDI, CHRISTINE. ROUSSIAU, NICOLAS. (1999). *Les représentations sociales*, édition Dunod.

13. BOUDON R., (1984) « L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles », Édition Hachette Littératures, Collection Pluriel, 334 pages.
14. BOUDON R., (2002) « Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? » *Sociologie et Société*, 34(1), 9–34. <https://doi.org/10.7202/009743ar>
15. BOUDON, R., & Bourricaud, F. (2006). *Dictionnaire critique de sociologie* (Quadrige/PUF2). Paris.
16. BOURENI, M.S (2008), « Algérie : Enseignement supérieur Des universités privées sous conditions : L'Université en Algérie sur l'orbite des compétences hautement qualifiées et de la performance ? » In le Quotidien d'Oran du mardi 22 janvier 2008, Téléchargé le 09/11/2010 site : http://www.el-annabi.com/archive-actualite/article.php?id_article=7058
17. BOYER, R., CORIDIAN, C., & ERLICH, V., (2001). « L'entrée dans la vie étudiante : socialisation et apprentissage ». *Revue Française de Pédagogie*, (136).
18. BRUYERE, M. et LEMISTRE, P. (2004), « Adéquation formation-emploi : le rôle de la spécialité », In les Notes du LIRHE, N° 394, 14p, <http://www.univ-tlse.fr/LIRHE/>.
19. BULLE, N. (2020) « Trois versions de l'individualisme méthodologique à l'aune de l'épistémologie », Presses Universitaires de France, « L'Année sociologique » 2020/1 Vol. 70 | pages 97 à 128 <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2020-1-page-97.htm>
20. GUERID, D. (1998) (sous la coordination de), « l'université aujourd'hui », CRASC, actes de séminaire du 4 au 6 mai 1996. Edition CRASC, mai 1998, Oran,
21. BART D., et FOURNET M., (2010) « Le projet professionnel et personnel des étudiants, assise de leur professionnalisation ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-1 | 2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 25 décembre 2015. URL : <http://ripes.revues.org/314>.
22. De LINARES C. (1996) . Pourquoi étudier ?. In: *Agora débats/jeunesses*, 6, 1996. Pourquoi étudier ? pp. 7-10; doi : <https://doi.org/10.3406/agora.1996.1104> , https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_1996_num_6_1_1104 , doi:<https://doi.org/10.3406/raipr.1995.3310> et https://www.persee.fr/doc/raipr_0033-9075_1995_num_116_1_3310. Fichier pdf généré le 16/03/2019
23. DURUT-BELLAT, M., KIEFFER, A., et EMEARELLI-FOURNIER, I. (1997) « Le diplôme, l'âge et le niveau : sens et usage dans les comparaisons de systèmes éducatifs » In *Sociétés Contemporaines* n° 26 (p. 45-72)
24. ERLICH, V. (2004). L'identité étudiante : particularités et contrastes. Direction scientifique : François Dubet, Olivier Galland, Eric Deschavanne. *Comprendre les jeunes*, PUF, pp.121-140, , *Comprendre - Revue de philosophie et de sciences*

25. FERFERA, Y.M et TCHIRINE, .M, « La place des sciences sociales et humaines dans le système supérieur algérien », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 49 | décembre 2008, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 04 mai 2013. URL : <http://ries.revues.org/569> le 05/05/2013 à 12h48
26. FEROUKHI. D (2005) « La problématique de l'adéquation formation-emploi : mode d'insertion et trajectoires professionnelles des diplômés des sciences exactes et de technologie », CREAD, 240 page.
27. FERREOL G., CAUCHE, P., DUPREZ, J. M., GADERY N., & SIMON M. (1995). *Dictionnaire de sociologie* (Armand Colin, p. 315). Masson/Armand Colin.
28. GAUTIE Jérôme et GURGRAD Marc (2005) « retour sur la formation emploi » In *Économies et Statistiques*, N° 388-389
29. GEISSER, V. (sous la dir),[2000], « Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs : trajectoires sociales et itinéraires migratoires », CNRS EDITIONS, Paris, 332 p.
30. GHALAMALLAH, M. (s/dir), (2006), « Études sur l'université algérienne » Les Cahiers du CREAD N°77/2006, Alger.
31. GHALAMALLAH. M. (SD) Cinq décennies d'histoire de l'université algérienne : proposition d'un cadre explicatif » Algérie : cinquante ans d'expériences de développement Etat -Economie-Société http://www.cread-dz.org/cinquante-ans/Communication_2012/GHALAMALLAH.pdf le 14/04/2013 à 12h :47.
32. GHOUATI, A. (2009). Globalisation d'une politique éducative au sud de la méditerranée. Le processus de Bologne au Maghreb. In *Communication au colloque international Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence*. <http://www.umc.edu.dz/vf/images/cahierlapsi/num5/02.pdf> le 05/05/2013 à 12h47
33. GHOUATI, A. (2009). Réforme LMD au Maghreb: éléments pour un premier bilan politique et pédagogique. *Journal of Higher Education in Africa*, 7(1-2), 61-78. *Journal of Higher Education in Africa*, 2009 - abhatoo.net.ma, le 06/05/2013 à 13h34
- GHOUATI, A. (2009). Globalisation d'une politique éducative au sud de la méditerranée. Le processus de Bologne au Maghreb. In *Communication au colloque international Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence*. <http://www.umc.edu.dz/vf/images/cahierlapsi/num5/02.pdf> le 05/05/2013 à 12h47
34. GHOUATI. A, « La dépossession. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghrebé », <http://remmm.revues.org/7608> le 05/5/2013 à 12h41
35. GOLDSTEIN,REINE. (2003). université et société, édition L'Harmattan.
36. GUERID, D. (coord), (2012) « Savoir et société en Algérie », CREAD.
37. GUERID, D. « L'universite algérienne a 100 ans » article publier dans Le Quotidien d'Oran

38. le 06 - 01 – 2010. <http://www.djazairess.com/fr/lqo/5131969> le 14/04/2013 à 13h10
39. GUICHARD-CLAUDIC, Y. (2005) . « Des projets d’avenir féminins et masculins :
40. entre convergence et reproduction des différences sexuées », Dossier : Au-delà du genre,
41. l’emploi, In Formation-Emploi n° 91.
42. GUIMELLI, C. (1999). La pensée sociale, édition PUF.
43. HADDAB, M. « L’enseignement supérieur dans le monde arabe », Transcontinentales [En ligne], 4 | 2007, document 10, mis en ligne le 04 mai 2011, consulté le 05 mai 2013. URL : <http://transcontinentales.revues.org/1000>.
44. HAMZA CHERIF, A. (2006) Population et besoins sociaux, thèse de doctorat non publiée,
45. soutenue à l’université d’Oran.
46. HARPER, SHARON, M.P.(2003). le laboratoire, le temple et le marché, édition IDR.
47. KADRI, A. (2000). Evolution de l’Enseignement scientifique au Maghreb. Bulletin de la Sabix. Société des amis de la Bibliothèque et de l’Histoire de l’École polytechnique, (26), 53-56. <http://sabix.revues.org/282> le 05/05/2013 à 12h45
48. KADRI, A. [2001], « Pédagogie et société : au fondement de l’anomie du système de l’enseignement supérieur algérien » In « Formation pédagogique et pratiques d’enseignement dans le supérieur : Problématique, état des lieux et expériences » acte du colloque organisé du 5 au 6 mai, Alger, CREAD.19-60.
49. KATEB K., « les aléas de la démographie dans la démocratisation de l’enseignement supérieur en Algérie »
50. KHELFAOUI, H.,[2003], “Le champ universitaire algérien entre pouvoirs politiques et champ économique”,http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ARSS&ID_NUM_PUBLIE=ARSS_148&ID_ARTICLE=ARSS_148_0034 par Le Seuil | Actes de la recherche en sciences sociales 2003/3 – 148, p 34 à 46.
51. LABADI. D. (1992) « Science et pouvoir en Algérie : de l’indépendance au 1^{er} plan de la recherche scientifique 1962-1974 », , OPU, Alger,.
52. MAIRI, L. [1994], « Fait-il fermer l’Université », l’ENAL, Alger, 221 pages
53. MARCHAND, P. (2002) « Un chantier à ouvrir : l’histoire du baccalauréat, 1808-1940 », Histoire de l’éducation [En ligne], 94 | 2002, mis en ligne le 08 janvier 2009, consulté le 02 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/819>.
54. MAROUF N., (Coord) (1969) « contribution à la reforme universitaire ». Rapport de
55. la sous-commission facultaire. SNED, 48 pages.
56. MEBARKI, M. [2003], « Sauver l’université », Dar-El-Gharb.

57. MESRS Dossier : Réformes des enseignements supérieurs - Etablit par le Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Le Pourquoi des Réformes, Journée d'étude sur: « le Système LMD Expériences et Perspectives» - Centre Universitaire de Souk Ahras <http://www.cu-soukahras.dz/cusa/wp-content/uploads/2011/10/LE-POURQUOI-DES-REFORMES.pdf> le 14/04/2013 à 13h:00.
58. MESRS (Décembre 2003) « Nouvelle architecture des formations de basée sur le dispositif Licence/Master/Doctorat Dossier 'Réforme de l'enseignement supérieur' »
59. [http://www.djamiatic.net/participations/DOCUMENT%20FINAL%20COMPLETE\[1\].pdf](http://www.djamiatic.net/participations/DOCUMENT%20FINAL%20COMPLETE[1].pdf) du 14/04/2013 à 13h10.
60. MILLET, M., (2003) « les étudiants et le travail universitaire :étude sociologique », PUL, Lyon. 253 pages.
61. MOLINER, P. RATEAU, P. COHEN-SCALI, V. (2002). Les représentations sociale, pratique des études de terrain, PUR.
62. MOSCOVICI, SERGE. (1976). La psychanalyse son image et son public, édition PUF.
63. MOSCOVICI, SERGE. (1984). Psychologie sociale, édition PUF.
64. MUSELLE, M.S et HAMMOUDA. N et all,[2006], « La question de l'emploi au Maghreb Central » Collection Reflets de l'économie sociale, Vol3, CREAD, OPU, Alger, 251p,
65. MUSSELIN, C. [2005], « Le marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis », Presses de sciences Po, Collection Académique, 325p.
66. MUSSELIN, C. [2008], « Les universitaires », La Découverte
67. NAISHTAT, F.S., (1995) « Max Weber et l'individualisme méthodologique » In: Raison présente, n° 116, 4e trimestre 1995. Justice et droits. pp. 99-120;
68. O.N.S. Annuaire Statistique de l'Algérie N° 20
69. O.N.S. Annuaire Statistique de l'Algérie N° 24
70. O.N.S. Annuaire Statistique de l'Algérie N° 27
71. O.N.S. Annuaire Statistique de l'Algérie N° 30
72. PAVIANDI, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. Recherches sociologiques et anthropologiques, (42-2-2011). Consulté à l'adresse <http://rsa.revues.org/730>.
73. PERRAUDEAU, M., (2009), « les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation es savoirs » Edition Armand Colin, Collection élève-école-enseignement, Paris, 249 pages.

74. PETARD, J. (1999). *Psychologie sociale*. Rosny (Ed) Bréal, France.
75. POLLIN. J.P, (2009) (sous la direction de). « Universités : nouvelles donne », PUF, Collection Descartes et Cie, 123 pages.
76. RAYNAL,F., & RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés apprentissage, formation et psychologie cognitif (DELTA)*. Paris: ESF.
77. REMASSE, B. (2009) La déperdition scolaire ou la dénégation d'un fléau .Publié dans Le Quotidien d'Oran le 05 - 09 - 2009. <http://www.djazairress.com/fr/lqo/5126085> le 14/4/2013 à 13h:18
78. ROEIGIERS X., (2007) « Analyser une action d'éducation ou de formation » Edition De Boeck, Collection Pédagogie en développement, Bruxelles, 337 pages.
79. ROMAINVILLE M. et MICHAUT C., (sous la direction de) (2007) « Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur » Edition De Boeck, Collection Perspectives en éducation et formation, Bruxelles, 295pages.
80. ROUQUETTE, M., & RATEAU, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales (PUG)*. Grenoble.
81. SABATINI S., BERGIER, B. PATARD, J-M. SERADIN, J-Y. (2014) « Lier pédagogie et sociologie : aider l'élève à s'aventurer culturellement », Edition Chronique du Sociale, Collection L'essentiel, Lyon, 136 pages.
82. SAMIR, B. (2006), « Enseignement supérieur en Algérie : la nécessaire décentralisation », In Quotidien Infosoir du mardi 11 juillet 2006.
83. SECA, J-M. (2001). *Les représentations sociales*, édition Armand colin.
84. TAGUY, L., (1986) « Les théories qui ont indirectement dominé les approches de la formation » In TAGUY L. (s/dir) « L'introuvable relation formation/emploi : un état de recherche en France » Programme mobilisateur Technologie, emploi, travail. Ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur. La Documentation Française, Paris.
85. TANTGUY, L., « La formation, une activité sociale en voie de définition » In *Traité de sociologie du travail*, De COSTER, M. et PICHAUT, F. (sous la direction de).
86. TOU, A., [1998], « *L'enseignement supérieur en Algérie* » *Allocution à la Conférence mondiale sur l'Enseignement Supérieur « L'enseignement supérieur au XXIe siècle : Vision et actions »* UNESCO, Paris, 5 – 9 octobre 1998, Volume V – Plénière- États Arabes, Algérie
87. VAN ZANTEN A., (2009), « choisir son école : stratégies familiales et médiations locales », PUF, Collection le Lien social, paris, 283 pages.

88. VIAU, R. (2006). La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir. Sans date
89. ZETLAOUI, J. [1999], « l'universitaire et ses métiers : contribution à l'analyse des espaces de travail », L'Harmattan, Paris et Montréal, 313 p.

4.2 BIBLIOGRAPHIE EN ARABE

1. القيسي, ن. (2006). *المعجم التربوي و علم النفس* (دار المشرق الثقافي). عمان: دار أسامة للنشر و التوزيع.
2. سارة جمعه مسعود. (2009). *التعليم للجميع* (دار المعرفة الجامعية). الاسكندرية.
3. هبة محمد عبيد. (2007). *معجم التربية و علم النفس* (دار البداية). عمان.
4. النشار مصطفى (2009)، " في فلسفة التعليم: نحو إصلاح الفكر التربوي العربي للقرن الحادي و العشرين" الطبعة 1، الدار المصرية السعودية للطباعة و النشر و التوزيع. القاهرة، 272 صفحة.
5. براتراند راسل، (2008) " أثر العلم في المجتمع" ترجمة صباح صديق الدملاجي، توزيع مركز دراسات الوحدة العلابية، بيروت، 174 صفحة.
6. بدران شبل (2013)، "بطالة المتعلمين : رؤية نقدية" ، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، 120 صفحة.
7. بن اشنهو مراد (د.ت) "نحو الجامعة الجزائرية: تأملات نحو مخطط جامعي"، ترجمة عائدة أديب بامية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 97 صفحة.
8. محمد ابراهيم كاظم (د ت) "تطورات في قيم الطلبة دراسة تربوية تتبعية لقيم الطلاب في خمس سنوات" الناشر مكتبة الأنجلو المصرية، 162 صفحة.
9. صروف، فؤاد. (1968). *الجامعة وإنسان الغد، الجامعة الأمريكية، بيروت.*
10. مصطفى حداب (1998). *مكانة البكالوريا في عملية الحراك الاجتماعي. إنسانيات* عدد 6، سبتمبر-ديسمبر 1998، مجلد II، 3). مركز البحث في الأنثروبولوجيا الإجتماعية الثقافية، ص 5-13.

11. حسن رمعون (1998). الجامعة نتاجا للتاريخ و رهانا مؤسساتيا. إنسانيات عدد 6، سبتمبر-ديسمبر 1998، مجلد II، 3). مركز البحث في الأنثربولوجيا الإجتماعية الثقافية، ص 51-63.

ANNEXES

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد بن أحمد وهران 2
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع

استمارة

تقدمة

تندرج هذه الاستمارة في تحضير رسالة الدكتوراه في علم الاجتماع. لذا يرجى من كل طالب أو طالبة الاجابة بصدق عن الاسئلة المقترحة علما أن كل المعلومات التي يدلي بها الطالب أو الطالبة تحاط بسرية تامة و هدفها علمي إحصائي بحث. نشكركم على مآلكم لهذه الاستمارة.

المحور الأول -المعلومات الشخصية:

- 3- السن 2-الجنس ذكر أنثى
مكان الإقامة وهران خارج وهران (مثلا:ارزيو، بوتليليس)....
 ولاية أخرى (أذكرها).....
- 4- عادة أين تسكن المسكن العائلي عند أحد الأقارب إجابة أخرى.....
- 5- في البيت العائلي هل لديك غرفة خاصة بك نعم لا
- 6- أين تقيم أثناء الدراسة المسكن العائلي عند أحد الأقارب الحي الجامعي إجابة أخرى.....

المحور الثاني معلومات عن الوالدين

- 1-مستوى التعليمي
الأب دونالابتدائي ابتدائي متوسط ثانوي جامعي
الأم دون الابتدائي ابتدائي متوسط ثانوي جامعي

2الوضعية المهنية للوالدين

- الأب يعمل متقاعد عاطل عن العمل
الأم تعمل متقاعدة عاطلة عن العمل ماکثة في البيت
مهنة الأب..... مهنة الأم.....

المحور الثالث -معلومات متعلقة البيكالوريا

- 1 هل سبق لك أن أعدت السنة في الثانوية نعم لا
- 2- إذا كان الجواب نعم في أي سنة الأولى الثانية النهائي (Terminal)
- 3- هل تعتقد بأن الثانوية (بشكل عام) أعدتك لمزاولة الدراسة في الجامعة إعداد جيدا إعداد متوسطا إعداد ضعيفا
- 4- سنة الحصول على البكالوريا 5- الشعبة
- 6- المعدل 7- تحصلت على البكالوريا في ولاية (أذكر فقط الرمز مثلا31).....
- 8- هل تحصلت على البكالوريا في المرة الأولى المرة الثانية المرة الثالثة + 3 مرات
- المحور الرابع : لدراسة في لجامعة

- في السنة الحالية أنت تزاوّل الدراسة في
- الليسانس السنة الأولى السنة الثانية السنة الثالثة
- الماستر السنة الأولى السنة الثانية
- هل التخصص الحالي في الليسانس هو التخصص الأصلي نعم لا
- إذا كانت الإجابة لا
- إذن ما هو التخصص الذي تحولت أو حولت منه.....
- الجامعة الأصلية (الجامعة قبل التحويل).....
- أسباب التحويل.....
- ما مدى رضاك عن اختيارك أو توجيهك في التخصص
- في الليسانس راض جدا راض غير راض غير راض تماما
- في الماستر راض جدا راض غير راض غير راض تماما
- عند اختيارك في الليسانس لهذا التخصص ما درجة الاهتمام الذي أوليته ل..
- فرص العمل المتاحة: مهم جدا مهم غير مهم غير مهم تماما
- تنمية الفكرية و العلمية: مهم جدا مهم غير مهم غير مهم تماما
- عند اختيارك في الماستر لهذا التخصص ما درجة الاهتمام الذي أوليته ل..
- فرص العمل المتاحة: مهم جدا مهم غير مهم غير مهم تماما
- تنمية الفكرية و العلمية: مهم جدا مهم غير مهم غير مهم تماما

- 6 هل الليسانس و الماستر من نفس الجامعة نعم لا
- إذا كانت الإجابة لا من إي جامعة تحصلت على الليسانس.....

كيف اخترت التخصص ؟

دوافع اختياري للتخصص في الليسانس

- بدون سبب تواجد الجامعة في ولايتي من أجل مشروع عمل للالتحاق بالأصدقاء
 لم اتمكن من اختيار التخصص الذي أرغب فيه اختياري الشخصي و اهتمامي للتخصص
 اختيار العائلة توجيه إداري إجباري سهولة الدراسة في هذا التخصص الآراء الحسنة حول هذا
التخصص للاهمني الاختيار, أردت فقط الألتحاق بالجامعة فرص العمل متوفرة أكثر في هذا
التخصص إجابة أخرى.....

دوافع اختياري للتخصص في الماستر

- بدون سبب تواجد الجامعة في ولايتي من أجل مشروع عمل للالتحاق بالأصدقاء
 لم اتمكن من اختيار التخصص الذي أرغب فيه اختياري الشخصي و اهتمامي للتخصص
 اختيار العائلة توجيه إداري إجباري سهولة الدراسة في هذا التخصص الآراء الحسنة حول هذا
التخصص للاهمني الاختيار, أردت فقط الألتحاق بالجامعة فرص العمل متوفرة أكثر في هذا
التخصص إجابة أخرى.....

هل رغبت في الالتحاق بالمدارس العليا قبل الجامعة نعم لا

إذا كان الجواب نعم ما هي المدرسة؟

- المدارس الوطنية العليا المدارس العليا للأساتذة المدارس التحضيرية
 مدارس عسكرية المدرسة الوطنية للإدارة (E.N.A)
إجابة أخرى(حدد).....

9-هل سبق لك أن انقطعت/جمدت دراستك في الجامعة نعم لا إذا كانت الاجابة نعم

في الليسانس : السنة الأولى السنة الثانية السنة الثالثة

كم سنة دام الانقطاع..... أسباب الانقطاع.....

في الماستر : السنة الأولى السنة الثانية

كم سنة دام الانقطاع..... أسباب الانقطاع.....

هل أعدت السنة في الليسانس نعم لا

إذا كانت الاجابة نعم في أي سنة السنة الأولى السنة الثانية السنة الثالثة

هل أعدت السنة في الماستر نعم لا

إذا كانت الاجابة نعم في أي سنة السنة الأولى السنة الثانية

هل انتقلت إلى السنة الحالية و أنت مدان بمقاييس السنة السابقة نعم لا

إذا كان الجواب نعم أذكر عدد المقاييس.....

-على العموم هل نتائجك الدراسية جيدة جدا جيدة متوسطة ضعيفة
ضعيفة جدا

-هل لديك أو تحضر شهادة أخرى أو تكوين آخر؟ نعم لا

إذا كانت الاجابة نعم هل شهادة جامعية مؤسسة خاصة

في أي تخصص/تخصصات لماذا.....

15-بالنسبة إليك هل

كل المقاييس (modules) جذابة كل المقاييس غير جذابة -C- بعض المقاييس جذابة

إذا اخترت الخانة (C) من بين.....مقياس (مقاييس).....أراها جذابة و الباقي غير جذابة
بالنسبة إليك هل

كل TD/TP جذابة -B- كل TD/TP غير جذابة -C- بعض TD/TP جذابة

إذا اخترت الخانة (C) من بين.....TD/TP.....أراها جذابة و الباقي مملة
بالنسبة إليك هل

كل الامتحانات سهلة كل الامتحانات صعبة -C- بعض الامتحانات سهلة

إذا اخترت الخانة (C) من بين.....امتحانات.....أراها سهلة و الباقي صعبة
-خلال الأسبوع الفارط هل كان حضورك (ضع دائرة على الاجابة)

للمحاضرات	أقل من 20%	20%	40%	60%	80%	100%
TD/TP	أقل من 20%	20%	40%	60%	80%	100%

كيف تتابع المحاضرات و TD/TP

المحاضرات تسمع فقط تحضر و لا تتابع تدون رؤوس الأقلام (prendre notes)

TD/TP تسمع فقط تحضر و لا تتابع تدون رؤوس الأقلام (prendre notes)

إذا كنت تدون هل على/في أوراق مبعثرة (feuille volante) كراس/كناش (32 أو 48 ص مثلا)

سجل PC portable/tablette (registre)

-هل تشارك و تطرح أسئلة في

المحاضرة دائما أحيانا أبدا

TD/TP دائما أحيانا أبدا

-هل تأتي متأخرا عن

المحاضرة دائما أحيانا أبدا

TD/TP دائما أحيانا أبدا ما هي أسباب التأخ

24-مراجعة و تحضير الدروس تكون

خلال الدراسة دائما أحيانا أبدا

مع اقتراب الامتحانات دائما أحيانا أبدا

-أراجع أو أحضر الدروس بمفردي دائما أحيانا أبدا

مع زملائي دائما أحيانا أبدا

أذكر ما مدى رضاك عن

الفقرة	راض	غير راض
محتوى المقاييس	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
طريقة التدريس	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
طريقة تنظيم الامتحانات	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
الحصول على المعلومات لبيداغوجية	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
حل المسائل البيداغوجية	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
التواصل مع الأساتذة	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
التواصل مع الإدارة	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
قاعات الدروس	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
قاعات التطبيق/الأعمال الموجهة	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
التواصل مع الطلبة	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
حجم/عدد طلبة التخصص	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
توفر مطعم (fast-food)/كفيتيريا.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
توفر قاعات خاصة بالنشاطات العلمية و الثقافية	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
توفر الأدارة معلومات حول فرص الشغل	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
موقع الجامعة أو الكلية	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
الفضاء الداخلي للجامعة أو للكلية أو القسم	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
إجابة أخرى.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

المحور الخامس مكتبة/الكتب و المراجع

هل تتردد على المكتبة دائما أحيانا أبدا

هل تتردد من أجل

استعارة الكتب فقط العمل في قاعات المكتبة لإلتقاء بالزملاء

الانترنت

3- هل تعلم بوجود نظام رقمي للبحث البيبليوغرافي يسمى نظام الوطني للتوثيق عبر الانترنت

□ نعم □ لا SNDL (Système National de la Documentation en Ligne) نعم □ لا

إذا كانت الإجابة نعم هل تستخدمه □ نعم □ لا

4- فيما يخص البحث البيبليوغرافي هل تستخدم

الوثائق الرقمية (documentation numérique ou on line) □ دائما □ أحيانا □ أبدا

الوثائق الورقية (documentation papier) □ دائما □ أحيانا □ أبدا

5- ما هو الوقت الذي تخصصه في اليوم للبحث البيبليوغرافي في الأسبوع

□ بعض الساعات □ نصف اليوم □ اليوم كله

هل تتردد على

□ أبدا	□ أحيانا	□ دائما	المكتبة المركزية (مكتبة الجامعة)
□ أبدا	□ أحيانا	□ دائما	مكتبة الكلية/القسم
□ أبدا	□ أحيانا	□ دائما	مكتبة كليات/أقسام أخرى
□ أبدا	□ أحيانا	□ دائما	مكتبة البلدية
□ أبدا	□ أحيانا	□ دائما	أخرى (حدد).....

-فيما يخص الخدمات التي تقدمها مكتبة الكلية هل انت

□ راض جدا □ راض □ غير راض غير راض تماما □

أسئلة أخرى

1- هل تملك □ حاسوب مكتب □ حاسوب محمول □ هاتف نقال ذكي □ هاتف نقال بسيط □ لوحة

رقمية (tablette) لا شيء

هل لديك الانترنت □ في البيت فقط □ خارج البيت فقط □ في البيت و خارج البيت □ لا انترنت

-هل تستخدم الانترنت في الدراسة □ دائما □ أحيانا □ أبدا

4- ما هي مجالات استخدام الانترنت

0 = عدم استخدام المجال 1=استخدام ضعيف جدا 2=استخدام متوسط 3=استخدام قوي

جدا ضع دائرة على الإجابة

3	2	1	0	أخبار/جرائد رقمية	3	2	1	0	التواصل الاجتماعي
---	---	---	---	-------------------	---	---	---	---	-------------------

3	2	1	0	فيديوهات ترفيهية	3	2	1	0	الأفلام و الأفلام الوثائقية
3	2	1	0	فيديوهات تطبيقية	3	2	1	0	دروس /معارف علمية
3	2	1	0	إجابة أخرى.....	3	2	1	0	مسائل دينية/فقهية

-هل تزاول نشاطا (عمل) مأجورا نعم لا

ما هو هذا النشاط

هل تزاول هذا النشاط طيلة السنة الجامعية فقط في العطل فقط طيلة السنة الجامعية وفي العطل

6-هل تم اتخاذ قرار تآديبي (مجلس تآديبي) ضدك نعم لا

إذا كانت الاجابة نعم أذكر السبب.....
نوع العقوبة.....
من بين الأنشطة التالية هل تزاول

الفقرة	دائما	أحيانا	أبدا
رياضة الترفهية	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
رياضة تنافسية	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
نشاط نقابي للطلبة	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
نشاط جمعي	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
نشاط سياسي/حزبي	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
المسرح	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
الرسم/نحت/التصوير الفوتوغرافي	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
الموسيقى	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
إجابة أخرى	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8-من أين تتحصل على مواردك المالية المنحة الوالدين أحد أعضاء العائلة أقارب عمل

هل يلبي هذا المال حاجياتك اليومية نعم لا

10- هل تعاني من		
مشاكل بيداغوجية	مشاكل عائلية	. اضطرابات صحية
<input type="checkbox"/> لا مشاكل	<input type="checkbox"/> لا مشاكل	<input type="checkbox"/> لا مشاكل
<input type="checkbox"/> عدم فهمك للدروس	<input type="checkbox"/> طلاق/انفصال الوالدين	<input type="checkbox"/> عاهات جسدية

<input type="checkbox"/> عاهات حركية <input type="checkbox"/> عاهات سمعية بصرية <input type="checkbox"/> اضطرابات النطق <input type="checkbox"/> أمراض مزمنة (maladies chroniques) <input type="checkbox"/> الإدمان (كحول..مخدرات....) <input type="checkbox"/> اضطرابات نفسية (مثال الخجل، القلق) <input type="checkbox"/> اضطرابات سيكولوجية (مثال الكآبة،) <input type="checkbox"/> إجابة أخرى	<input type="checkbox"/> وفاة شخص مقرب إليك <input type="checkbox"/> سوء معاملة الوالدين/أو/أحدهما <input type="checkbox"/> سوء معاملة الإخوة/الأخوات لك <input type="checkbox"/> سوء معاملة أحد أعضاء العائلة <input type="checkbox"/> تخلي الوالدين أو أحدهما عن واجباتهم <input type="checkbox"/> ليس لك مكان خاص في البيت (espace intime) <input type="checkbox"/> كثرة الشجار في البيت العائلي <input type="checkbox"/> ضيق المنزل <input type="checkbox"/> حدة الحاجة المادية و المالية أو فقر <input type="checkbox"/> إجابة أخرى	<input type="checkbox"/> عائق اللغة <input type="checkbox"/> غياب الأساتذة <input type="checkbox"/> سوء العلاقة مع الأساتذة <input type="checkbox"/> سوء العلاقة مع الطلبة <input type="checkbox"/> مشاكل إدارية (الإدارة الجامعية) <input type="checkbox"/> عدم اهتمامك بالدراسة عموما <input type="checkbox"/> عدم اهتمامك بالتخصص <input type="checkbox"/> قاعات الدراسة غير ملائمة <input type="checkbox"/> فضاء الجامعة أو الكلية غير ملائم <input type="checkbox"/> قلة الكتب و المراجع <input type="checkbox"/> مشاكل خاصة باستعارة الكتب <input type="checkbox"/> عدم توفر آلات النسخ والتصوير في المكتبة <input type="checkbox"/> البصر عدم توفر أو استخدام الأجهزة السمعية البصرية <input type="checkbox"/> إجابة أخرى.....
---	--	--

هل ترغب بالدراسة في الخارج نعم لا إذا كان الجواب نعم في أي بلد.....

حاليا هل تبحث عن عمل نعم لا

-هل تحضر في الملتقيات أو صالونات التوظيف المنظمة من طرف ANSEJ/ANEM نعم لا

أثناء الدراسة هل شاركت في مسابقات التوظيف نعم لا

كيف هي معنوياتك الآن (le moral) مرتفعة جدا مرتفعة متدنية متدنية جدا

فيما يخص المستقبل هل أنت جد متفائل متفائل متشائم جد متشائم

أذكر الأحداث التي تجعلك

متفائلا.....

متشائما.....

ما هي مشاريعك بعد الحصول على

شهادة الماستر

مواصلة الدراسة في الدكتوراه

العمل

شهادة الليسانس

مواصلة الدراسة في الماستر

العمل

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> الزواج | <input type="checkbox"/> الزواج |
| <input type="checkbox"/> الهجرة | <input type="checkbox"/> الهجرة |
| <input type="checkbox"/> الخدمة العسكرية | <input type="checkbox"/> الخدمة العسكرية |
| <input type="checkbox"/> انشاء مؤسستي الخاصة | <input type="checkbox"/> انشاء مؤسستي الخاصة |
| <input type="checkbox"/> إجابة | <input type="checkbox"/> إجابة |
|أخرى..... |أخرى..... |

إذا كنت تريد إنشاء مؤسستك الخاصة ففي إي

مجال.....

في أي مجال تريد العمل عمل له علاقة بالتخصص أي عمل يناسبك أي عمل

22-هل ترى أن شهادة الليسانس كافية للحصول على وظيفة نعم لا

23-هل ترى أن شهادة الماستر كافية للحصول على وظيفة نعم لا

-هل ترى أن تحضير شهادة أخرى (زيادة على الليسانس أو الماستر) تزيد في فرص التوظيف نعم لا

25-ماهو التكوين الذي تراه مناسباً في زيادة فرص العمل

1-.....23-.....

ماذا تمثل بالنسبة إليك الجامعة

.شكراً جزيلاً على مساهمتكم .

ANNEXES

Annexe II : les théories de l'abandon et de la persévérance

Théories	Caractéristiques	Auteurs-clés
Psychologiques	Théories examinant la relation entre les traits de personnalité des étudiants (par exemple, le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon, mais ne tient pas compte de l'impact du contexte sur le comportement de l'étudiant.	Heilburn (1965) ; Rose et Elton (1966) ; Hanson et Taylor (1970) ; Rossman et Kirk (1970) ; Waterman et Waterman (1972)
Sociales	Théories relatives à l'impact des phénomènes de société (par exemple, statut social, race) sur l'abandon sans toutefois considérer l'influence des caractéristiques institutionnelles.	Karabel (1972) ; Pincus (1980)
Économiques	Théories examinant l'abandon sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études universitaires sans cependant tenir compte des facteurs sociaux pouvant influencer la décision de l'étudiant.	Tinto (1992)
Organisationnelles	Théories expliquant le phénomène d'abandon par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution universitaire d'appartenance de l'étudiant.	Pascarella et Terenzini (1980) ; Bean et Metzger (1985)
Interactionnelles	Théories mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire.	Sauvé et Viau (2003) ; Van Gennep (1960) ; Spady (1970) ; Tinto (1975, 1993).

Source : Sauvé et al., 2006, p788

Annexe III :Facteurs d'abandon et de persévérance.

CATEGORIES	FACTEURS	ABANDON	PERSEVERANCE
Personnel	Genre d'étudiant	-Etre de sexe masculin	-Etre de sexe féminin
	Age d'entrée à l'université	Étudiants âgés = moins d'aptitudes avec les nouvelles technologies - Retour aux études	-Être âgé entre 18 et 24 ans
	Etat psychologique	Manque de confiance -Détresse psychologique -Problèmes de transition et d'adaptation - Faible estime de soi	-Sentiment de satisfaction avec la vie - Estime de soi élevée - Sentiment de bien-être psychologique
	Type de motivation	Priorités de l'étudiant =travail - Manque de motivation - Ennui aux études - Incertitude par rapport au choix d'études	- Priorité de l'étudiant =études - Motivation - Avoir un projet professionnel, une vision de son avenir
Apprentissage	Niveau académique -	Faibles résultats académiques = démotivation - Carence dans les habiletés Académiques	- Performance académique - Avoir performé au secondaire
	Connaissances de base	- Manque de connaissances de base = difficulté à répondre aux critères de l'établissement - Manque de compétences	- Bagage de connaissances appropriées avant l'entrée aux études
	Formation préalable -	Lacunes dans la formation Préalable - Approche de surface	- Approche en profondeur - Réapprentissage (cours de mise à niveau)
	Stratégies d'apprentissage	- Difficulté à planifier et à gérer la tâche - Manque de compétences en lecture et en écriture	- Auto-efficacité académique - Capacité d'autorégulation Manière d'apprendre de l'étudiant - Utilisation de stratégies efficaces en lecture et en écriture
	Stratégies de Gestion	- Mauvaise gestion du temps - Faible capacité de planification et de gestion des tâches - Surcharge de travail	- Bonne planification
Interpersonnel	Intégration académique et sociale	- Lenteur à établir un réseau d'amis - Lenteur à s'ajuster au nouvel environnement	- Qualité du groupe de pairs
	Relations avec les autres étudiants et le personnel	- Peu de communication établie avec son réseau social - Insatisfaction dans les relations interpersonnelles - Isolement social - Manque de contacts avec les autres	- Bons contacts avec les autres - Encouragement des amis et de la famille

Source : Sauvé et all, 2006 : p793.

Annexe IV : distribution des catégories de représentations sociales selon les catégories socio-démographiques et pédagogiques

	académiques	psychiques	futuristes	travailleurs	optimistes	culturalistes	relationnels	rêveurs	insatisfaits	autres	incertains
sexe des étudiants	femme										
Age des étudiants	20 – 24 ans										
niveau d'instruction le plus élevé des parents	secondaire	secondaire	secondaire	secondaire	primaire et moins	secondaire	primaire et moins	supérieur	supérieur	secondaire	moye
CSP la plus élevée des parents	indépendant(e)	indépendant(e)	indépendant(e)	cadre moyen	cadre moyen	cadre moyen	indépendant+cadre moye	Toutes les CSP sauf employés	indépendant(e)	indépendant(e)	supérieur+cadre moye
spécialité en Licence	sciences sociales	sciences+ sciences sociales	sciences sociales	sciences sociales	sciences sociales	sciences sociales	sciences sociales	sciences	sciences	sciences sociales	sciences
spécialité en master	droit et sciences Po	sciences sociales+ Sciences économiques + droit et sciences Po	droit et sciences Po	sciences sociales+ Sciences économiques	sciences sociales	Sciences économiques	droit et sciences Po	droit et sciences Po	droit et sciences Po	droit et sciences Po	sciences économiques
niveau universitaire	L2	L2	L2	L2	M2	M2	L1+L2	L1	L2	L1	M1+M2
Assiduité aux cours	80%-100%	80%-100%	80%-100%	80%-100%	80%-100%	80%-100%	80%-100%	80%-100%	80%-100%	80%-100%	80%-100%

Source : Résultats de l'enquête menée auprès des 432 étudiants

Annexe V : Types de problèmes ou difficultés rencontrés par les étudiants

Problèmes pédagogiques	%	Problèmes familiaux	%	Problèmes de santé	%
absence de photocopieur à la bibliothèque	14,72	pauvreté	17,33	troubles psychologiques	38,1
non compréhension des cours	11,35	disputes dans la famille	16,61	troubles cliniques	30,61
salles de cours inadaptées	9,84	domicile exigü	15,16	maladies chroniques	12,93
insuffisances des ouvrages	9,76	absence d'intimité	14,08	drogues et alcool	10,2
manques de matériel audio-visuel	9,5	mauvais traitement d'un proche	11,91	troubles de la vue et de l'ouïe	3,4
espace universitaire inadapté	8,66	parents divorcés	9,75	handicape moteur	2,72
difficultés de langues	6,9	décès d'un proche	9,39	handicape corporel	2,04
problèmes administratifs	6,39	désengagement des parents	5,78	Total	100
difficulté dans l'emprunt d'ouvrages	5,89	Total	100		
absence des enseignants	4,88				
mauvaises relations avec les enseignants	4,88				
désintérêt pour la spécialité	3,03				
désintérêt pour les études	2,61				
mauvaises relations avec les étudiants	1,60				
Total	100				

Source : Résultats de l'enquête menée auprès des 432 étudiants